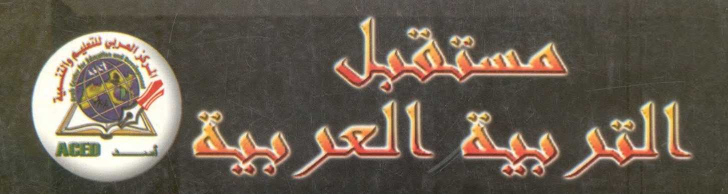



مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع في التنمية البشرية

المجلد الثامن العدد (25) إبريل 2002

# هيئة المستشارين

# مستقبل التربية العربية

العدد الخامس والعشرون
( ابريل ٢٠٠٢ )

تصدر عن

## المركز العربى للتعليم والتنمية
( أسد )

بالتعاون العلمى مع :

- مكتب التربية العربى لدول الخليج
- جامعة المنصـــورة

الناشر
المكتب الجامعى الحديث
١٤ ش دينو قراط
الازاريطة – الأسكندرية
مكتب : ٤٨٤٢٨٧٩
فاكس : ٤٨٤٣٨٧٩
محمول : ٠١٠٥١٨١٥١٠

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد
والإبداع فى التنمية البشرية





المراسلات
توجه جميع المراسلات بإسم رئيس التحرير على العنوان التالى
أ.د ٠ضياء الدين زاهر
أستاذ ورئيس قسم أصول التربية
كليه التربية – جامعة عين شمس
روكسى – مصر الجديدة – القاهرة – مصر
تليفونات : ٢٦٠٥٧٧١ – ٤٠٢٩٠٥٥
تليفون وفاكس ٤٨٥٣٦٥٤ محمول ٠١٠٥١٠٢٣٩١

مجلة علمية دورية محكمة
تعالج قضايا التجديد والإبداع
فى التنمية البشرية

المحتويات | المجلد التاسع

مستقبل
التربية
العربية

إبريل ٢٠٠٢ — العدد ٢٥



ترتب البحوث والدراسات وفق اعتبارات تنظيمية خاصة بالمجلة . ولا علاقة لها بمكان البحث أو الباحث

# الافتتاحية

فى هذا العدد من مجلة "مستقبل التربية العربية" تستمر المجلة فى مسيرتها العلمية نحو المستقبل، مستهدفة دعم مسيرة العلوم التربوية؛ عبر دورها التنويرى الرائد فى مجال التنمية البشرية المستدامة. ولذا كان أول الأبحاث فى هذا العدد عن "استشراف حاجة التعليم الإعدادى العام من التلاميذ والفصول والمعلمين، فى العقد الأول من القرن الحادى والعشرين ٢٠٠١/٢٠٠٢" للدكتور السعيد محمد رشاد، وهى دراسة موضوعية استخدم فيها الباحث الأساليب الإسقاطية والتى تعد من أكثر أدوات الاستشراف استخداما فى البحوث التى تبنى على تقديرات كمية، وتوصل إلى مجموعة من النتائج الهامة من شأنها أن تعين مصدر القرار على اتخاذ الاجراءات التى تكفل الحد من مشكلات التعليم الإعدادى العام وتعظيم الايجابيات بهذه المرحلة الدراسية الهامة.

وكانت الدراسة الثانية عن "معوقات تنمية الابداع لدى طلاب مراحل التعليم العام فى المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين للدكتور رشيد ابن النورى البكر وهى تهدف الى الكشف عن معوقات الإبداع، ودور المناهج والمعلم والادارة المدرسية فى تنمية الابداع باعتباره من أهم أهداف التنمية البشرية.

ثم تأتى دراسة الدكتور نبيل عبد الخالق متولى عن "تدريب معلمى المدرسة الثانوية على رأس العمل، نموذج مقترح من منظور نظمى، وتعود أهمية الدراسة الى التأكيد على أولوية تدريب المعلمين كمقدمة لازمة لتطوير وتحسين التعليم فى

مجتمعنا وهى مسألة تنموية بالدرجة الأولى ، وتقدم الدراسة نموذجا مقترحا لتفعيل دور التدريب، وجعله جزءا أصيلا فى تكوين المنظومة المدرسية.

وانطلاقا من مبادئ وأصول التنمية البشرية المستدامة، ومن الفهم الراهن لمبدأ تكافؤ الفرص، جاءت دراسة الدكتورة/ عفاف محمد سعيد عن " كفالة حق المرأة في التعليم والتعلم: القيود والفرص المتاحة فى المجتمع المصرى فى العقود الاولى من القرن الـ ٢١".

ولما كانت التربية العلمية فى السياق التربوى والاجتماعى المعاصر، هى وسيلة المجتمعات إلى بلوغ التقدم الحضارى المنشود، فقد جاءت دراسة الدكتور خالد بن فهد الحذيفى عن " تفعيل دور التربية العلمية بمراحل التعليم العام" لتقدم ملامح وقسمات للرؤية المرتقبة للتربية العلمية.

وكان من الملائم التعرض لنظم التعليم خلاف التعليم العام، فكانت دراسة الدكتور عبد الخالق يوسف عن "مشكلات التعليم الابتدائى الأزهرى" وتهدف الدراسة إلى الكشف عن معوقات أداء التعليم الابتدائى فى الأزهر لرسالته العلمية والدينية المرجوة منه.

وكانت الدراسة الأخيرة عن "دور الأنشطة التربوية فى مواجهة المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الثانوية" وهى دراسة ميدانية، تهدف الى تفعيل دور الأنشطة التربوية فى مواجهة المشكلات السلوكية للطلاب. وتقدم مجموعة من التوصيات التى تساعد على حل تلك المشكلات وتقويم السلوك العام للطلاب.

وفى باب "موسوعة التربية والمستقبل" تقدم المجلة مقالا فى غاية الأهمية للأستاذ الدكتور ضياء الدين زاهر عن "الدلالة المستقبلية والاجتماعية للخيال العلمى" وذلك باعتبار الخيال العلمى منهجا لاستثارة العقل، ومزجا بين الفعل

والخلق المبدع، وهو ما نحتاج اليه فى مسيرتنا الحالية لنحقق طموحاتنا فـى بنـاء المستقبل.

أما عن التجارب التربوية الجديدة فيعرض د. مهنى غنايم عرضا وتحليـلا للتعليم الجامعى فى الولايات المتحدة الأمريكية مع التركيز على حالة جامعة انديانـا بنسلفانيا I.U.P، ثم يقدم لنا الدروس المستفادة من هذه التجربة التربوية الرائدة.

وتأكيدا لمسيرة المجلة نحو المستقبل تقدم فى باب "مراجعات الكتب" عرضا لكتاب "التربية فى الوطن العربى على مشارف القرن الحادى والعشـرين" وهـو الكتاب الثانى فى اصدارات مجلتنا الغراء.

هذا بالاضافة الى الأبواب الثابتـة والخاصـة بـالمؤتمرات والنـدوات والاصدارات الجديدة.

وبهذا يعتبر هذا العدد منظومة متكاملة ترتكز على الواقع وتطل علـى المسـتقبل بعيون كلها أمل، وأمل كله عزم، وثقة فى تحقيق الهدف.

هيئة التحرير




- استشراف حاجة التعليم الإعدادى العام من التلاميذ والفصول والمعلمين فى العقد الأول من القرن الحادى والعشرين (٢٠٠١-٢٠١٠) .

د.السعيد محمد رشاد محمد

- معوقات تنمية الإبداع لدى طلاب مراحل التعليم العام فى المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين .

د.رشيد بن النورى البكر

- تدريب معلمى المدرسة الثانوية على رأس العمل ( نموذج مقترح من منظور نظمى ) .

د.نبيل عبد الخالق متولى

- كفالة حق المرأة فى التعليم والتعلم : القيود والفرص المتاحة فى المجتمع والتعليم المصرى فى العقود الأولى من القرن الـ ٢١ .

د.عفاف محمد سعيد

- تفعيل دور التربية العلمية بمراحل التعليم العام دراسة ميدانية على معلمى العلوم بدول مجلس التعاون الخليجى .

د.خالد بن فهد الحذيفى

- دراسة لمشكلات التعليم الإبتدائى الأزهرى بالتطبيق على محافظة المنوفية .

د.عبد الخالق يوسف سعد

- دور الأنشطة التربوية فى مواجهة المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الثانوية .

د. عصام توفيق قمر

# استشراف حاجة التعليم الإعدادي العام
# من التلاميذ والفصول والمعلمين
# في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين (٢٠٠١ – ٢٠١٠)



إعداد : د.السعيد محمد رشاد محمد (*)

**مقدمة البحث والتمهيد لمشكلته :**

يعـد التعليم من الركائز الأساسية التي تقف وراء تقدم المجتمعات ونهضتها ، وهو الأداة الرئيسـة لبـناء القدرات البشرية ، وإكساب المعارف والمهارات اللازمة لتطوير أفراد المجتمع والارتقاء بكفاءتهم .

والتعلـيم نظـام لا يمكـن فصـله أو إبعاده عن النظم المجتمعية الأخرى – السياسية ، والاقتصادية ، والاجتماعية – لأن التوظيف الجيد لـه يتوقف على طبيعة العلاقة بينه وبين هذه النظم ومدى الوعي بالدور الفعال الذي يؤديه التعليم في تغيير أو تطوير المجتمع .

والمتتـبع للعلاقـة بيـن التعلـيم والمجتمع المصري يلحظ أن دور التعليم في تغيير هذا المجـتمع كـان فـي أغلب الأحيان ليس أولياً، وإنما جاء تابعاً للتغييرات السياسية والاجتماعية الأخرى التي حدثت على سبيل المثال في عصر محمد علي ، وكذلك بعد ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢.

ولمـا كـان التعلـيم صناعة كبيرة في نظرياته وفلسفته وأهدافه وأدواته وآلياته ، وحجم المنتفعيـن بـه والعامليـن فـيه ، وموازنته وإنتاجيته ، فإنه من غير المعقول أن يترك توجيهه وتخطيطه ورسم مساراته المستقبلية للمصادفة والقرارات العفوية .

وإذا أراد المجـتمع أن يكـون تعليمه صناعة مجزية العائد فينبغي أن تكون مدخلات هذا التعلـيم (التلامـيذ والمعلـمون والمباني المدرسية والفصول والمناهج الدراسية وغيرها) مطابقة للمعايير والقياسات الصحيحة ..

---

(*) مدرس بقسم أصول التربية – كلية التربية – جامعة حلوان .

والتعلـيم الإعـدادي العام في مصر أو الحلقة الثانية من التعليم الأساسي يمثل جزءاً من التعليم العربي الذي وصفه ضياء الدين زاهر (١٩٩٠) بأنه يفتقر إلى رؤية مستقبلية طويلة المدى وتكلفـته مرتفعة بالقياس إلى مردوده (ص٢٧). أما مصطفى زيادة وآخرون (١٩٩٦) فيرون أن الشـكوى الواضـحة في نظامنا التعليمي ، تكمن في نقص نوعية المخرجات من كافة المراحل التعليمـية ، وأن هذا النقص يعزي إلى زيادة كثافة أعداد التلاميذ في الفصول ، وضعف استخدام التكنولوجيا التعليمية الحديثة ، ومن ثم تصاعدت الشكوى الاجتماعية من المعلم ذاته (ص٩) .

ويشهد واقع التعليم الإعدادي الذي عبرت عنه نتائج دراسة معهد التخطيط القومي(١٩٩٤) بـأن مدارسـه ضـعيفة القدرة في أداء واجبها على الوجه الأكمل، وتحصيل تلاميذه منخفض ، ونسـبة كبيرة من معلميه غير تربويين ، وقدرة بعضهم ضعيفة عن الوفاء بمتطلبات وظيفتهم ، وكـثافة فصوله مرتفعة ، وإمكاناته المادية بها نقص كبير ، ومعلمي بعض المواد الدراسية فيهم عجز كبير ومعلمي البعض الآخر فيهم زيادة كبيرة (ص١٣٨ – ١٤٨) .

كمـا يوضح تقرير التنمية البشرية أن كثافة الفصول بالتعليم الإعدادي بلغت ٦٠ تلميذاً ، وأن حالـة مدارسه في معظمها سيئة نتيجة إهمال أعمال الصيانة والتخلي عن الالتزام بالشروط المثلى في تصميمات المباني ، وعدم تخصيص مساحات كافية للخدمات والأنشطة التعليمية (معهد التخطيط القومي ، ١٩٩٥ ، ص٣١ ، ٣٣) .

هـذا ويؤكـد أشيلز ( Achilles 1999 ) في مستخلص دراسته على أن زيادة كثافة الفصول عن النسب المقررة له آثار سالبة على العملية التعليمية ، فهي لا تسمح للتلاميذ جميعهم بالمشاركة والتفاعل أثناء الحصة ، وكذلك لا تمكن المعلم من اكتشاف تلاميذه ومتابعتهم .

وكذلك يؤكد قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ على أنه ينبغي ألا تزيد كثافة الفصل في التعليم الأساسي بأي حال عن ٣٦ تلميـذاً . وهو معدل يزيد مع ذلك عـن الحجم المثالي للفصل (٢٥ تلميذاً) في هذه المرحلة ، وبرغم هذه التأكيدات على عدم زيادة كثافة الفصول إلا أنها بلغت فـي التعليم الإعدادي (عام ١٩٩٩/٨٩) ٤٤ تلميذاً على المستوى القومي . ولكن هذا الرقم يخفي فروقاً كبيرة بين مدارس الريف ومدارس الحضر في المحافظات المختلفة . فعلى سبيل المثال لا للحصـر كانت الكثافة ٤٧ تلميذاً في مدارس الإسكندرية و ٥٢ تلميذاً في مدارس الجيزة في ذات العام الذي كانت فيه ٤٤ تلميذاً على مستوى الجمهورية والنتيجة الطبيعية لارتفاع كثافة الفصول

أن تــرتفع بالمثل نسبة التلاميذ لكل معلم ، إنما الواقع يشهد بغير ذلك ، ويبين أن كل معلم يقابله ٢٠ تلميذاً فقط . والمعايير الدولية تقول: عندما تكون أعداد التلاميذ إلى المعلمين من ٢٥ إلى ٣٠ تلمــيذاً في التعليم قبل الجامعي تكون كافية لضمان تقديم خدمة تعليمية ذات جودة مرتفعة (معهد التخطــيط القومـــي ، ٢٠٠٠م ، ص٧٠ ، ٨٢). ويبرهــن هــذا التناقض أن ثمة خللاً في نظام التوظيف بهذا التعليم .

وتدل الإحصاءات أن متوسط معدل التسرب في التعليم الإعدادي بلغ ٨,٣٢%.وان معدل الرســوب بلغ ١٨,٣% وأن نسبة المعلمين المؤهلين تربوياً لم تتعد ٧١,٧% ويحتل الموظفــون الإداريون ٤٦% من قوة العمل (معهد التخطيط القومي ، ٢٠٠٠م ، ص٦١ ، ٧٠) .

ويفهــم مــن ذلك أن التوسع في التعليم الإعدادي لم يواكبه تحسن مماثل في إمكاناته مما انعكــس ســلباً علــى نوعيته ، وأن زيادة أعداد الموظفين الإداريين فيه تؤدي إلى هدر إمكاناته المادية .

أمـــا ميزانية التعليم الإعدادي (٢٠٠١م) فتوضح بما لا يدع مجالاً للشك مدى الخلل في أهــم مدخــلات التعليم ، ألا وهم المعلمون الذين يزيدون زيادة أكبر من اللازم في بعض المواد الدراســية وتشكو بعض المواد الأخرى من العجز في عدد معلميها ، كما أن العجز والزيادة في المـــادة الواحـــدة يخــتلف من مديرية تعليمية إلى أخرى ، وهذا من شأنه يؤثر تأثيراً كبيراً على نوعية التعليم ، والجدول التالي رقم (١) يوضح ذلك :

وبتحلــيل الأرقام في الجدول التالي يمكن استنتاج مقدار العجز والزيادة في معلمي المواد الدراســية بالتعلــيم الإعدادي العام لكل المواد الدراسية عدا مادة التربية الرياضية التي لم يجدها الباحــث فـــي ميزانـــية المعلمين التي سمحت بها الإدارة العامة لأمن المعلومات بوزارة التربية والتعليم ، وذلك على النحو التالي :

أولاً : المواد الدراسية التي يوجد في معلميها عجز :

| المادة الدراسية | اللغة العربية | اللغة الإنجليزية | التربية الفنية | التربية الموسيقية | الحاسب الآلــي | أمناء معامل الحاسب الآلي | مجموع العجز |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مقدار العجز | ٦١٣٢ | ٧٧٧ | ١٦٣٢ | ٣٦٣٥ | ٢٥٧٨ | ٦٥٠١ | ٢١٢٥٥ |

ثانياً : المواد الدراسية التي يوجد في معلميها زيادة :

| المادة الدراسية | الرياضيات | العلوم | الدراسات الاجتماعية | الاقتصاد المنزلي | المجال الصناعي | المجال الزراعي | أمناء معامل العلوم | مجموع الزيادة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مقدار الزيادة | ١٧٧٤ | ٣٠٢٥ | ٢٥١٠ | ٣٢٣٤ | ٢٤٦٥ | ٢٤٥١ | ٣٢٨٠ | ١٨٧٣٩ |

ويفهم من ذلك أن ثمة خللاً كبيراً يتمثل في كثرة العجز والزيادة في معلمي المواد الدراسية على مستوى الجمهورية وفي كل المديريات التعليمية . ولا يخفى على المهتمين بالتعليم ما ينتج عن هذا العجز في المعلمين من تأثير سلبي على نوعية التعليم ، وما يترتب على زيادتهم من هدر للأموال التي تنفق على معلمين يزيدون عن حاجة العمل .

## مشكلة البحث :

تتمثل مشكلة هذا البحث في تعدد مظاهر الخلل بالتعليم الإعدادي العام وتتلخص هذه المظاهر في ارتفاع كثافة التلاميذ في فصوله ، ووجود عجز كبير في معلمي اللغة العربية ، واللغة الإنجليزية ، والتربية الفنية ، والتربية الموسيقية ، والحاسب الآلي ، وأمناء معامل الحاسب الآلي ، بلغ مقداره ٢١٢٥٥ معلماً ، ووجود زيادة كبيرة في معلمي الرياضيات ، والعلوم ، والدراسات الاجتماعية، والمجال الصناعي ، والمجال الزراعي، ومعلمات الاقتصاد المنزلي ، وأمناء بمعامل العلوم ، بلغ مقداره ١٨٧٣٩ معلماً مما انعكس سلباً على كفاية هذا التعليم فارتفعت نسب التسرب والرسوب بين تلاميذه ، وازدادت النفقات التي أهدرت في بنود ما كان ينبغي أن تهدر فيها كرواتب المعلمين الزائدين عن الحاجة. وقد دعت هذه المشكلة الباحث إلى تقديم السؤالين التاليين :

١ - ما الأعداد المتوقع قيدها من التلاميذ بالتعليم الإعدادي العام في إجمالي الجمهورية وفي كل مديرية تعليمية على حدة في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين (٢٠٠١ - ٢٠١٠) .

٢ - ما حاجة التعليم الإعدادي العام من الفصول ومعلمي المواد الدراسية في إجمالي الجمهورية ولكل مديرية تعليمية على حده في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين (٢٠٠١ - ٢٠١٠) .

**أهداف البحث :**

يهدف هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية :

١ - التعرف على أعداد السكان في سن التعليم الإعدادي العام في إجمالي الجمهورية ولكل مديرية تعليمية على حده من عام (٢٠٠١ حتى عام ٢٠١٠) .

٢ - تقدير الأعداد المتوقع قيدها من التلاميذ في التعليم الإعدادي العام لإجمالي الجمهورية ولكل مديرية تعليمية على حده في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين (٢٠٠١ - ٢٠١٠) .

٣ - تقدير العدد المناسب من الفصول للتعليم الإعدادي العام في إجمالي الجمهورية ولكل مديرية تعليمية على حده في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين (٢٠٠١ - ٢٠١٠).

٤ - تقدير الأعداد اللازمة من المعلمين لكل المواد الدراسية في التعليم الإعدادي العام لإجمالي الجمهورية ولكل مديرية تعليمية على حده في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين (٢٠٠١ - ٢٠١٠).

**أهمية البحث :**

يتوقع أن يقدم هذا البحث بشقيه النظري والتطبيقي الإفادات التالية :

أولاً : **الإفادة النظرية** : وتتمثل في الأساليب ، والمعادلات التي طبقت في إسقاط سكان الجمهورية والمحافظات ، وطرق التعرف على أعداد السكان في سن التعليم الإعدادي العام ، والأعداد المتوقع قيدها من التلاميذ ، وما يناسبهم من فصول ، وحساب العدد اللازم من المعلمين لكل المواد الدراسية في إجمالي الجمهورية ، ولكل مديرية تعليمية على حدة ، حتى عام ٢٠١٠ . وكل هذه الأساليب والمعادلات وما أسفرت عنه من توقعات قد تفيد باحثين آخرين لتوظيفها في بحوث علمية أخرى.

ثانياً : **الإفادة التطبيقية** : وتتمثل فيما يقدمه هذا البحث للمسئولين عن التعليم الإعدادي العام بوزارة التربية والتعليم ومديرياتها السبع والعشرين من مؤشرات لأعداد السكان في سن التعليم الإعدادي العام ، والأعداد المتوقع قيدها في هذا التعليم وما يناسبهم من فصول ، والعدد اللازم من المعلمين لكل المواد الدراسية في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين (٢٠٠١ - ٢٠١٠) .

**حدود البحث :**

اقتصر هذا البحث على الحدود التالية :

١ - **الحد الزمني** : اكتفى الباحث في إجراء التقديرات المستقبلية بالفترة من العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢ إلى العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠ على اعتبار أن هذه تعد فترة مناسبة من حيث ثبات معدل النمو السكاني في أثنائها إلى حد كبير.

٢ - **الحد المكاني** : شمل البحث إجمالي الجمهورية وسبعاً وعشرين مديرية تعليمية ، وذلك لأن معرفة أعداد السكان في سن التعليم الإعدادي العام ، والأعداد المتوقع قيدها من التلاميذ، وما يحتاجون إليه من فصول ومعلمين في إجمالي الجمهورية فقط غير كاف لحل مشكلات زيادة كثافة الفصول والعجز والزيادة في معلمي المواد الدراسية وهذه المشكلات تختلف من مديرية تعليمية إلى أخرى، وبالإضافة إلى ذلك فإن كل محافظة أصبحت مسئولة عن تنفيذ خطط التعليم وتعيين المعلمين (قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ، مادة ٧ ، ١١) ، ومن هنا فهي في حاجة لمعرفة الأعداد المطلوبة من الفصول وكذلك المعلمين حتى يتسنى لها توفير الاعتمادات اللازمة لذلك .

٣ - **الحد الموضوعي** : ويتضمن تقدير أعداد التلاميذ والفصول ، والعدد اللازم من المعلمين لكل المواد الدراسية في التعليم الإعدادي العام دون غيره للمبررات التالية :

( أ ) أن التعليم الإعدادي العام على الرغم من اندماجه هيكلياً مع التعليم الابتدائي ليشكلا معاً مستوى واحد للتعليم الأساسي الإلزامي منذ صدور قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ إلا أنه ظل حتى الآن منفصلاً من الناحيتين التنظيمية والمؤسسية (معهد التخطيط القومي ، ٢٠٠٠ ، ص٢٩) .

( ب ) اختار الباحث أن يتوقع بأعداد التلاميذ والفصول والمعلمين باعتبارهم أهم مدخلات التعليم التي يبنى على أساسها جميع توقعات المدخلات الأخرى المادية والبشرية .

**مصطلحات البحث :**

أخذ الباحث بالمصطلحات التالية كما أوردها المعهد العربي للتخطيط (١٩٩٦ ، ص١٤ ، ١٠٨ ، ١٤٠٣) :

**١ – سنة الأساس للخطة : Plan Base Year**

هـي السـنة السابقة على بدء تنفيذ الخطة مباشرة وتمثل بياناتها مختلف المتغيرات التي يجب معرفتها قبل بدء تنفيذ الخطة.

**٢ – التركيب العمري للسكان : Age Composition of Population**

اصـطلاح يبين عدد ونسبة توزيع السكان إلى فئات عمرية مختلفة ، وتمثل كل فئة منهم الأفراد الذين تقع أعمارهم في فئة عمرية معينة . ويفيد هذا التركيب المخططين وصانعي القرار بإعطائهم صورة حقيقية عن أولئك الذين هم بحاجة إلى الرعاية التعليمية في مراحل مختلفة.

**٣ – معدل الاستيعاب : Enrollmente Rate**

ويقصد به نسبة أعداد التلاميذ المقيدين في سنة معينة في مرحلة تعليمية إلى عدد السكان في الفئة العمرية المقابلة لهذه المرحلة في نفس السنة ويحسب كالتالي :

معدل الاستيعاب = عدد التلاميذ المقيدين في مرحلة تعليمية معينة × ١٠٠ .

عدد السكان في الفئة العمرية للمرحلة نفسها

**منهج البحث :**

نظـراً لطبـيعة هذا البحث الذي انطلق من مشكلة مؤداها أن ثمة خللاً في مرحلة التعليم الإعدادي العام، يتطلب وجوده تدخلاً علمياً لتفادي استمراره والإقلال من نتائجه السالبة على هذا التعلـيم فـي العقد الأول من القرن الحادي والعشرين (٢٠٠١ – ٢٠١٠) ، فإن الباحث استخدم الأسـاليب الإسـقاطية في عمل التوقعات اللازمة لتعرف أعداد السكان في سن التعليم الإعدادي العـام ، والأعداد المتوقع قيدها من التلاميذ ، وما يحتاجون إليه من فصول ومعلمين في كل مادة من المواد الدراسية في الفترة المذكورة .

وتؤكـد ناهد صالح (١٩٨٤م) أن الأساليب الإسقاطية تعد من أكثر الأساليب استخداماً في بحوث الاستشراف والدراسات المستقبلية التي تعتمد على الكم (Quantity) (ص١٩٨).

ولمـا كـان هـذا البحـث يقـع ضمن المستقبليات المحتملة التي تؤسس كما يقول وندل (Wendell 1997) على سؤال مؤداه :

مــا أحســن الاحــتمالات المستقبلية لظاهرة معينة تحدثها ظروف خاصة في فترة زمنية محددة؟ فإنه من الأهمية بمكان عند بناء هذه الاحتمالات أن ننطلق من الحاضر المرتبط بالماضي ويسوق مشاهده نحو المستقبل (ص٨١ ، ٨٨) .

وفي هذا الصدد يوضح ضياء الدين زاهر (١٩٩٠م) أن ثمة فرقاً بين مدخلين في بحوث الاستشــراف : أولهما المدخــل الاستكشافي **Exploratory Approach** وهو يمتاز بأنه يصور المستقبل من منظــور ما يحتمل أن يكون . أمــا الثاني فهــو المدخل الاستهدافي **Normative Approach** الــذي يصــور المستقبل من المنظور المرغوب في حدوثه ، والمعروف أن التوقع المحتمل يكون في الغالب أكثر شبهاً للواقع من التوقع المرغوب فيه (ص٥٦) .

ويفهــم مــن ذلــك أن منهج هذا البحث اعتمد على الأساليب الإسقاطية والأساس الكمي والمدخل الاستكشافي .

أمــا التوثــيق فكان وفقاً لطريقة جمعية علم النفس الأمريكية (APA) التي يذكر فيها اسم المؤلــف في سياق الكلام ، ويكتب بعده سنة نشر المرجع بين قوسين ، وفي نهاية الاقتباس يذكر رقم الصفحة بعد حرف (ص) بين قوسين .

**الإطار النظري للبحث :**

لــيس ثمــة قضــية للمجتمع المصري تهم الصالح القومي أكبر من قضية التعليم . فهي قضــية دائمة الحيوية ، وتمثل النواة لعدد كبير من قضايا المجتمع ، للارتباط الوطيد بينها وبين الإنســان الذي يعد محور عملية التنمية بمفهومها الشامل .ولما كان هذا البحث منطلقاً من مشكلة مرتبطة بتكوين الإنسان في فترة من فترات نموه وبمرحلة تعليمية من مراحل هذا التكوين ، فإن الباحث يرى أن يضمن هذا الإطار ما يوضح العلاقات المتشابكة والمتكاملة بين التنمية والإنسان من ناحية ، والتنمية والتعليم من ناحية أخرى ، وذلك على النحو التالي:

**أولاً : العلاقة بين التنمية والإنسان :**

خلصــت الكتابات التي اهتمت بموضوع التنمية والإنسان إلى أن العلاقة بينهما بدأت من مــنظور "التنمية بالبشر" وتحولت ثانية إلى منظور "تنمية البشر" ثم استقرت على منظور "التنمية مــن أجــل البشر" . والإنسان طبقاً للمنظور الأول يمثل أحد مدخلات التنمية ، أو مورد خام من

مواردهــا . ثم سرعان ما تبين للاقتصاديين وغيرهم أن العنصر البشري يمكن تحسين دوره في عملية التنمية من خلال رفع إنتاجية عمله بالتعليم والتدريب والاهتمام بالصحة . وكان ذلك إيذاناً باســتعمال المــنظور الثاني "تنمية البشر" الذي طرأ عليه التغيير هو الآخر عندما اتجهت الأنظار نحــو الإنســان باعتــباره غايــة التنمية وصاحب الحق في الاستمتاع بثمار تنمية هو صانعها ، فاســتقرت هذه العلاقة بين التنمية والإنسان على منظور "التنمية من أجل البشر" (المعهد العربي للتخطيط ، ٢٠٠٠م ، أ ، ص٢) .

فأصــبح هدف التنمية هو تلبية الحاجات الأساسية للإنسان أولاً وحاجات الرفاه الإنساني ثانــياً . أي الــنظر بعين الاهتمام إلى كل ما من شأنه أن يسهم في ترقية أحوال البشر ونوعية حــياتهم ومســتوى رفاهيــتهم ، حتى يتحسن الكيان الاجتماعي الذي ينتمي إليه الأفراد (المعهد العربي للتخطيط ، ٢٠٠٠م ، ب ، ص٢٦).

**ثانياً : العلاقة بين التعليم والتنمية :**

يــرى الباحث أن توضيح علاقة التعليم بالتنمية يقتضي الوقوف على وجهة نظر كلٍ من الاقتصاديين والاجتماعيين تجاه كل منها : إذ يرى الاقتصاديون أن التعليم أداة للتنمية بما يسهم به في رفع نوعية مدخل العمل وإنتاجيته ، في حين يرى الاجتماعيون وبعض الاقتصاديين التنمويين الذيــن يــنظرون إلى التنمية نظرة أوسع من المفاهيم الاقتصادية ، أن التعليم حاجة أساسية للفرد والمجــتمع ، بغض النظر عن مفهوم الاستعمال بمعنى أنه حاجة أساسية من أجل الاستعمال في ســوق العمل ضمن منافع أخرى لــه . وكأن وجهة النظر الأولى تهتم بأثر التعليم على التنمية ، بينما الوجهة الثانية تركز على أثر التنمية في التعليم (المعهد العربي للتخطيط ، ٢٠٠٠م ، جـ ، ص ٢ ، ٣).

إذاً تتحدد علاقة التعليم بالتنمية في أن الأول يمثل أداة للتنمية من جانب ، ومن جانب آخر يعد حاجة أساسية من الضروري أن يستفاد بالتنمية في توفير الإمكانات اللازمة لها .

ويمكن القول أنه كلما كان التعليم مرتبطاً بالحاجات الفعلية للتنمية ، كلما كان أكثر إسهاماً فــي رفع معدل النمو الاقتصادي ، وإحداث تنمية اجتماعية يبرز فيها أثر التعليم على الصحة ، والاستثمار ، والحد من الجريمة ، والمشاركة السياسية ، ورفع نوعية الحياة ، وغيرها من آثار .

ويؤكـــد تقرير التنمية البشرية ، الصادر عن (معهد التخطيط القومي ، ٢٠٠٠م) على أن الشعب المتعلم يكون أكثر إنتاجية وأوفر صحة ، وأكثر ابتكاراً ، وأعظم غنى بكل أبعاد الكلمة، ومـــن ثم فإن التعليم يأتي على رأس العوامل التي تحدد مستوى التنمية البشرية وفي الوقت نفسه يعد من مدخلاتها ومخرجاتها في آن واحد (ص١٣) .

وتشير الإحصاءات أن الرصيد البشري لمصر الذي يفترض أن تتدفق أعداده في قنوات النظام التعليمي يبلغ حوالي ٢٧ مليون نسمة أي ما يعادل ٤٤% من إجمالي السكان البالغ حوالي ٦٣ مليون نسمة عام ١٩٩٩ ، وهؤلاء تمثلهم الشريحة العمرية ما بين ٥ إلى أقل من ٢٥ سنة ، ويصـــل حالياً ما يتدفق في مؤسسات التعليم بمختلف مراحله وأنواعه إلى حوالي ١٧ مليوناً من الطلاب (حامد عمار ، ١٩٩٩م ، ص ١٠٥) .

ويفهم من ذلك أن معدل القيد بجميع مراحل التعليم أو مؤشر التمدرس لا يمثل إلا حوالي ٦٣% مـــن الرصـــيد البشري لمصر . هذا على الرغم من جهود المسئـــولين واهتمامهم بقضية التنمية البشرية التي احتلت جانباً هاماً في وثيقة "مصر والقرن الحادي والعشرين" ، الصادرة عن (مجلس الوزراء، مارس ١٩٩٧، ص١٩) معتبرة أن التنمية البشرية أهم محاور التنمية ، وأساس من الأسس الثابتة لقياس تقدم المجتمعات ، ودليل على اكتساب التنمية – مفهوماً إنسانياً – ويكون الإنســـان محـــور عملية التنمية طفلاً ، وشاباً ، وشيخاً ، ذكراً ، وأنثى ، في غذائه ، وصحته ، وتعليمه ، وترفيهه ، وبيئته ، وقد حددت الوثيقة بعض إجراءات التنفيذ ، فكان إصلاح التعليم بما يتفق وتطورات العصر في مقدمة هذه الإجراءات.

وقـــد زاد مـــن الاهـــتمام بتطوير التعليم في علاقته بالتنمية ، ما خرج به كل من (الفن وهايدي توفلر ، Alvin Toffler, Hidy 1980) في كتابهما "نحو بناء حضارة جديدة ، سياسات الموجـــه الثالثة" (المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، ٢٠٠٠ ، ص٢٠ ، ٢١) .من ملامح لعل أهمهـــا أن ثـــورة المعلومـــات والمعـــرفة باتـــت المورد الرئيسي لأي اقتصاد متقدم، وأن قيمة المعلومـــات والمعرفة تعادل بل تزيد عن قيمة عوامل الإنتاج الأخرى كرأس المال ، والأرض ، ووفـــرة المـــوارد الطبيعية ، وثمة ملامح أخرى من بينها: اختفاء العمالة المعتمدة على المهارة الضـــعيفة والقوة العضلية ، لتحل محلها المهارة ذات المستوى المرتفع من العمالة المتخصصة ، والحاجة المستمرة إلى الابتكارات لتحقيق القدرة على المنافسة .

وقد دعت هذه الملامح وغيرها من الإنجازات التي حققتها البشرية في العقود الأخيرة من القرن العشرين ، إلى تقديم كثير من الرؤى المستقبلية للتعليم ، واتفقت في معظمها على ضرورة التطوير لجوانب سياسة إعداد المعلم كما ذكر (مصطفى زيادة وآخرون ، ١٩٩٦م) بضرورة ترشيد نظم القبول والالتحاق والتشعيب في كليات الإعداد ، وإعادة هيكلة هذه الكليات ، وتجديد محتوى الإعداد فيها ، وتحديث الطرق والأساليب ، وتجديد دور معلم المعلم ، وتعزيز الصلة بين كليات الإعداد وواقع النظام التعليمي ، والارتقاء بالنمو المهني والأكاديمي لمخرجات كليات الإعداد ، وتعزيز الصلة بين هذه الكليات والمحيط الثقافي الاجتماعي ، وإقرار مبدأ تقويم الأداء بكليات الإعداد (ص٤ ، ٥) . وكذلك أكد (محمد المفتي وآخرون ، ١٩٩٧م) على أن تحديث المناهج يتطلب بالضرورة تكوين المعلم القادر على تقديم المناهج المحدثة ،وهذا يعني تغيير جذري في عملية إعداد المعلم وتدريبه التي تحدث الآن حتى يستطيع مواجهة الجوانب الجديدة المتوقعة للدور المهني الذي يشغله (ص٢٨٦) .

أما وثيقة المؤتمر الأول لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب فرأت ضرورة الاهتمام بالتطوير المستمر لقدرات معلمي المعلمين ، ووضع سياسات جديدة لقبول الطلاب في كليات الإعداد ، بهدف استقطاب أصحاب القدرة والموهبة ، وأن تعمل هذه الكليات على إقامة جسور بينها وبين المدارس من جهة وبينها وبين الخريجين من جهة ثانية ، وأن تنظر إلى تكوين المعلمين على أنه عملية مستمرة ، وأن تسعى إلى إدخال نظام رتب المعلمين بحيث يكون لكل رتبة مستوى واضحاً من المسئولية ، والمكافأة المادية والمعنوية ، ويمكن أن تبدأ برتبة المعلم العام ، والمعلم الخبير ، والمعلم الاستشاري على أن تضع كليات الإعداد توصيفاً وظيفياً لكل رتبة ، هذا بالإضافة إلى ضرورة إقامة نظم لاعتماد برامج تكوين المعلمين والترخيص بمزاولة المهنة بحيث تبني هذه النظم على مجموعة من المعايير تشترك فيها كليات الإعداد ونقابات المعلمين والحكومة (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، طرابلس ١٩٩٨ ، ص٥١ ، ٥٤) .

ويفهم مما سبق أن المعلمين يمثلون عصب مدخلات النظام التعليمي ، وأن أي إصلاح يصيب جانباً في المنظومة التعليمية ، لا يحقق النتائج المرجوة بدون مشاركة فعالة من المعلمين.

وتأسيساً على ما تقدم تأتي الإجراءات التالية لهذا البحث متخذة من التلاميذ –باعتبارهم المادة الخام والفئات المستهدفة من كل العمليات الجارية في النظام التعليمي– ومعدلات استيعابهم،

ركيزة أساسية في تقدير الأعداد المناسبة من الفصول، والأعداد اللازمة من المعلمين في كل مادة من المواد الدراسية بالتعليم الإعدادي العام لإجمالي الجمهورية ولكل مديرية تعليمية على حدة في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين.

طرق تقدير الباحث لأعداد التلاميذ المتوقع قيدهم بالتعليم الإعدادي العام في إجمالي الجمهورية ولكل مديرية تعليمية على حده في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين (٢٠٠١ – ٢٠١٠) .

استخدم الباحث في تقدير أعداد التلاميذ المذكورين سابقاً الطريقتين التاليتين :

**الطريقة الأولى وأجريت تبعاً للخطوات التالية :**

**أولاً :** تحديد الفترة المتوقعة والفترة المشاهدة .

**ثانياً :** استخدام أساليب الإسقاط في تقدير أعداد سكان الجمهورية من عام ١٩٩٠ – ٢٠١٠م .

**ثالثاً:** توزيع الأعداد المقدرة لسكان الجمهورية على المحافظات من عام١٩٩٠ إلى عام٢٠١٠م.

**رابعاً :** استخدام مصفوفات سبراج **Sprage Multplers** في فك فئات السكان من الفئة (صفر – ٤) إلى الفئة (٢٠ – ٢٤) .

**خامساً:** تقدير أعداد السكان في سن التعليم الإعدادي لإجمالي الجمهورية ولكل مديرية تعليمية على حدة من عام ١٩٩٠ – ٢٠١٠ .

**سادساً:** تحديد معدل استيعاب التعليم الإعدادي العام من السكان في سن ١٢ – ١٤ سنة.

**سابعا :**أعداد التلاميذ المتوقع قيدهم بالتعليم الإعدادي العام .

**أولاً : الفترة المتوقعة والفترة المشاهدة :**

رأى الباحث أن يكون هذا البحث من البحوث التي تندرج ضمن الخطط متوسطة المدى ، أي التي تشغل فترة زمنية من خمس إلى عشر سنوات ، وعلى ذلك حدد الفترة المتوقعة من عام ٢٠٠١ إلى عام ٢٠١٠م وحددت تبعاً لها فترة المشاهدة من عام ١٩٩٠ إلى عام ٢٠٠٠ على اعتبار أن عام ٢٠٠٠ كان آخر عام توفرت فيه للباحث الإحصاءات الضرورية اللازمة للقيام بعملية إسقاط سكان الجمهورية وتوزيع هؤلاء السكان على المحافظات .

**ثانياً : استخدام أساليب الإسقاط في تقدير أعداد سكان الجمهورية من عام ١٩٩٠ إلى عام ٢٠١٠م :**

تتطلب عملية تقدير أعداد السكان لأي فترة مستقبلية تحديد الافتراضات التي تحكم عملية التقدير وتوجهها، كما تتطلب أيضاً تحديد الأساليب أو المعادلات التي تستخدم في عملية الإسقاط. وبناءً على ذلك قام الباحث باستخدام معادلة الانحدار ( دوجلاس ، ص٢ Douglas 1992 ) ، عبدالرزاق شربجي ١٩٨١ ، ص ٣١ ، ٣٤)

حيث إن :

$$Y = B_0 + BX$$

Y تعني المجهول المراد تقديره .X تعني السنوات .$B_1$ ، $B_0$ ثوابت المعادلة .

والمعادلة المذكورة تلائم الإسقاط القائم في هذا البحث على افتراض أن معدل النمو السكاني في الفترة المتوقعة لا يختلف كثيراً عن معدل النمو في آخر تعداد رسمي للسكان سنة ١٩٩٦ ، إذ تشير النتائج النهائية في هذا التعداد أن معدل النمو السكاني انخفض من ٢,٨% عام ١٩٨٦ إلى ٢,١% عام ١٩٩٦ ( الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء ، ٢٠٠٠ ، أ ، ص٣) ، ومعادلة الانحدار سابقة الذكر تفترض أن ثمة متغيرين هما :

السنة ويرمز لها بالرمز X ، وتعداد السكان ويرمز له بالرمز Y

حيث X = ١٩٩٦ ، Y = ٦١٤٩٢٩١٤ نسمة

X = ١٩٨٦ ، Y = ٥٠٥٠٤٢٣٨ نسمة .

وبالتعويض بقيم X ، Y يمكن تعيين الثابتين $B_1$ ، $B_0$ كالتالي :

$B_0 + B_1$ (١٩٩٦) = ٦١٤٩٢٩١٤ ———— (١)

$B_0 + B_1$ (١٩٨٦) = ٥٠٥٠٤٢٣٨ ———— (٢)

بالطرح = ————————

$B_1$ ١٠ = ١٠٩٨٨٦٧٦

إذاً $B_1$ = ١٠٩٨٨٦٧٦ / ١٠ = ١٠٩٨٨٦٧,٦

وبالتعويض $B_1$ في (١) يمكن الحصول على $B_0$ كالتالي :

$B_0$ + ١٠٩٨٨٦٧,٦ ×١٩٩٦ = ٦١٤٩٢٩١٤

$B_0$ + ٢١٩٣٣٣٩٧٣٠ = ٦١٤٩٢٩١٤

$B_0$ = ٢١٩٣٣٣٩٧٣٠ – ٦١٤٩٢٩١٤

إذا $B_0$ = - ٢١٣١٨٤٦٨١٦

، Y = (١٠٩٨٨٦٧,٦) × - ٢١٣١٨٤٦٨١٦

وبتكرار تطبيق المعادلة أمكن للباحث الحصول على أعداد سكان الجمهورية في الفترة من ١٩٩٠ إلى ؛ ٢٠١٠ كالتالي :

عندما x = ١٩٩٠

إذاً Y = (١٠٩٨٨٦٧,٦) (١٩٩٠) – ٢١٣١٨٤٦٨١٦ = ٥٤٨٩٩٧٠٨ نسمة

وبالتطبيق المماثل على كل السنوات المطلوبة توصل الباحث إلى أعداد سكان الجمهورية الموضحين في الجدول التالي رقم (٢) .

جدول رقم (٢)

تقديرات أعداد سكان الجمهورية من عام ١٩٩٠ إلى عام ٢٠١٠ (الباحث) .

| السنة | أعداد سكان الجمهورية | السنة | أعداد سكان الجمهورية |
|---|---|---|---|
| ١٩٩٠ | ٥٤٨٩٩٧٠٨ | ٢٠٠١ | ٦٦٩٨٧٢٥٢ |
| ١٩٩١ | ٥٥٩٩٨٥٧٦ | ٢٠٠٢ | ٦٨٠٨٦١١٩ |
| ١٩٩٢ | ٥٧٠٩٧٤٤٣ | ٢٠٠٣ | ٦٩١٨٤٩٨٧ |
| ١٩٩٣ | ٥٨١٩٦٣١٠ | ٢٠٠٤ | ٧٠٢٨٣٨٥٤ |
| ١٩٩٤ | ٥٩٢٩٥١٧٨ | ٢٠٠٥ | ٧١٣٨٢٧٢٢ |
| ١٩٩٥ | ٦٠٣٩٤٠٤٦ | ٢٠٠٦ | ٧٢٤٨١٥٩٠ |
| ١٩٩٦ | ٦١٤٩٢٩١٣ | ٢٠٠٧ | ٧٣٥٨٠٤٥٧ |
| ١٩٩٧ | ٦٢٥٩١٧٨١ | ٢٠٠٨ | ٧٤٦٧٩٣٢٥ |
| ١٩٩٨ | ٦٣٦٩٠٦٤٩ | ٢٠٠٩ | ٧٥٧٧٨١٩٢ |
| ١٩٩٩ | ٦٤٧٨٩٥١٦ | ٢٠١٠ | ٧٦٨٧٧٠٦٠ |
| ٢٠٠٠ | ٦٥٨٨٨٣٨٤ | | |

وللـتأكد من صحة هذه التقديرات قام الباحث بمقارنة أعداد السكان المقدرين عام ٩٩٦ بـأعدادهم فـي التعداد الرسمي للجهاز المركزي للتعبئـة العامـة والإحصاء للعام ذاته فلم يجـ فـرقاً بيـنهما إلا نسـمة واحدة، إذ إن أعدادهـم المقدرة بلغت ٦١٤٩٢٩١٣ نسمة بينما بلغت أعدادهـم في التعداد الرسمي ٦١٤٩٢٩١٤ نسمة ( الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء ، ٢٠٠٠ ، ص١٢) .

**ثالثاً : توزيع الأعداد المقدرة لسكان الجمهورية على المحافظات من عام ١٩٩٠ - ٢٠١٠م :**

للقيام بتوزيع أعداد سكان الجمهورية على محافظاتها ، حصل الباحث على التوزيع النسبي لسكان المحافظات من النتائج النهائية لآخر تعداد عام للسكان سنة ١٩٩٦ ، وبيان ذلك في الجدول التالي رقم (٣) :

**جدول رقم (٣)**

**التوزيع النسبي لسكان المحافظات طبقاً للنتائج النهائية لتعداد ١٩٩٦**

**(الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء ، ٢٠٠٠ ، ص ١٣، ١٤)**

| م | المحافظات | نسب سكان المحافظات | م | المحافظات | نسب سكان المحافظات |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | القاهرة | ١١,٥ | ١٥ | بني سويف | ٣,١ |
| ٢ | الإسكندرية | ٥,٦ | ١٦ | الفيوم | ٣,٤ |
| ٣ | بور سعيد | ٠,٨ | ١٧ | المنيا | ٥,٦ |
| ٤ | السويس | ٠,٧ | ١٨ | أسيوط | ٤,٧ |
| ٥ | دمياط | ١,٥ | ١٩ | سوهاج | ٥,٣ |
| ٦ | الدقهلية | ٧,١ | ٢٠ | قنا | ٤,١ |
| ٧ | الشرقية | ٧,٢ | ٢١ | أسوان | ١,٦ |
| ٨ | القليوبية | ٥,٦ | ٢٢ | الأقصر | ٠,٦ |
| ٩ | كفر الشيخ | ٣,٧ | ٢٣ | البحر الأحمر | ٠,٣ |
| ١٠ | الغربية | ٥,٧ | ٢٤ | الوادي الجديد | ٠,٢ |
| ١١ | المنوفية | ٤,٧ | ٢٥ | مطروح | ٠,٤ |
| ١٢ | البحيرة | ٦,٧ | ٢٦ | شمال سيناء | ٠,٤ |
| ١٣ | الإسماعيلية | ١,٢ | ٢٧ | جنوب سيناء | ٠,١ |
| ١٤ | الجيزة | ٨,١ | | | |

وقد افترض الباحث أن هذا التوزيع لا يختلف كثيراً حتى نهاية الفترة المتوقعة وبناءً على ذلك. قام بضرب نسبة كل محافظة في أعداد سكان الجمهورية الذي سبق تقديره والمبين بالجدول السابق رقم (٢) ، حتى حصل على أعداد السكان في كل محافظة على حدة من عام ١٩٩٠ إلى عام ٢٠١٠ وبيان ذلك في الجدول التالي رقم (٤) .

والتقدير السابق لأعداد سكان الجمهورية في فترة المشاهدة والفترة المتوقعة ، وتوزيع هذه الأعـداد علـى المحافظـات المختلفة من عام ١٩٩٠ – ٢٠١٠ ، حسب نسبة كل محافظة من السـكان، لم يكن هدفاً في حد ذاته ، وإنما خطوة أساسية بدونها يصعب استكمال عمليات التوقع التالـية لأعداد السكان في سن التعليم الإعدادي في إجمالي الجمهورية ولكل محافظة على حدة ، وكذلك أعداد التلاميذ المتوقع قيدهم بالتعليم الإعدادي العام ، فهي خطوات أشبه بالحلقات المتصلة والمتسلسلة ، إذا سقطت حلقة يصعب الوصول إلى الحلقة التي تليها .

**رابعاً : استخدام مصفوفات سبراج Sprage Multplers في فك فئات السكان :**

حصل الباحث على توزيع السكان حسب فئات السن (صفر– ٤)، (٥ – ٩)، (١٠– ١٤)، (١٥– ١٩) ، (٢٠– ٢٤) من بيانات آخر تعداد رسمي للسكان عام ١٩٩٦ ، والجدول التالي رقم (٥) يوضح ذلك .

جدول رقم (٥)

| م | فئات السن / الجمهورية والمحافظات | صفر – ٤ | ٥ – ٩ | ١٠ – ١٤ | ١٥ – ١٩ | ٢٠ – ٢٤ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | إجمالي الجمهورية | ٦٨٥٥٢٤٢ | ٧٦٢٦٢٥٢ | ٧٨٦٤٠٠٢ | ٦٩٠١٦١١ | ٥٠٧٥١٣٦ |
| ٢ | القاهرة | ٦٠٧٧٢٤ | ٦٩٠٧١٨ | ٧٨٢٠٤٩ | ٧٧٩٥٣٩ | ٦٣٢٨٨٢ |
| ٣ | الإسكندرية | ٣٠٠٧٩٨ | ٣٦٠٥٨٥ | ٣٩٣٤٦٥ | ٣٦٠٣٢٦ | ٢٩٢٣٢٣ |
| ٤ | بور سعيد | ٤١٦٥٥ | ٤٩٩٩٣ | ٥٦٠٧١ | ٥١٧٨٢ | ٤٠٨١٠ |
| ٥ | السويس | ٤٥٣٣٩ | ٥٠٠٣٩ | ٥٤٤٧٨ | ٤٦١٨٥ | ٣٤٥٥٩ |
| ٦ | دمياط | ٩٥٦٧٤ | ١٠٨٣٢٣ | ١١٨٠٠١ | ١٠٦٨٧٠ | ٨٢٠٢٣ |
| ٧ | الدقهلية | ٤٦٠١٤٥ | ٥٢٢٥٢٤ | ٥٥٤٨٧٦ | ٥٠٤١١٣ | ٣٦٢٣٦٢ |
| ٨ | الشرقية | ٥١٠٦٥٠ | ٥٦٩٩٨٣ | ٥٨٢٥٥٧ | ٥١٣٩٠٠ | ٣٥٩٦٨٢ |
| ٩ | القليوبية | ٣٧١٣٤٢ | ٤١٤٩٠٤ | ٤٥١٦٨٥ | ٣٩٨٧٢٩ | ٢٩٢٨٠٠ |
| ١٠ | كفر الشيخ | ٢٥٤٨٦٩ | ٢٩٢٧٠٩ | ٣٠٢١٧٣ | ٢٧٠٧٤٩ | ١٨٩٠٠٤ |
| ١١ | الغربية | ٣٤٩٩٠٦ | ٤١٣٦٨٤ | ٤٥٤٣٩٦ | ٤٠٦١٩٠ | ٢٩٧٨٠٦ |
| ١٢ | المنوفية | ٢٩٧٧١٧ | ٣٤٥٧٨١ | ٣٨٢٢٧٧ | ٣٤٣٧٤٧ | ٢٤٤٠١٩ |
| ١٣ | البحيرة | ٤٥٤٦٤٨ | ٥٢٧٨٤١ | ٥٥٧٥٤٣ | ٤٩٠٣٦٨ | ٣٥٥٠٠٣ |

تابع جدول رقم ( ٥ )

| م | فئات السن / الجمهورية والمحافظات | صفر – ٤ | ٥ – ٩ | ١٠ – ١٤ | ١٥ – ١٩ | ٢٠ – ٢٤ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٤ | الإسماعيلية | ٧٨٩٦٦ | ٨٨٥٩٦ | ٩٦٩٧٦ | ٨٧٣٧٧ | ٦٣٩٢٣ |
| ١٥ | الجـــيزة | ٥٣٤٨٣٦ | ٦٠٨٥١٥ | ٦٤١٠٨٥ | ٥٥٣١٥٦ | ٤٠٩٨٧٧ |
| ١٦ | بني سويف | ٢٦٧٠٩١ | ٢٧٣٢٢٧ | ٢٦٣١٢١ | ٢٠٧٣٢٤ | ١٤٦٥١١ |
| ١٧ | الفيـــوم | ٢٧٧٤٢٢ | ٢٩٨٨٥٥ | ٢٩١٨٧٨ | ٢٣٣٨٣٢ | ٦٤٢١٠ |
| ١٨ | المنيـــا | ٤٧٢٤٤٢ | ٤٨٣٤٤١ | ٤٥٨٠٢٧ | ٣٦٢٩٤٩ | ٢٥٤٥٣٤ |
| ١٩ | أســـيوط | ٤٠٥٣١١ | ٤٠٩٠٣٧ | ٣٨٥٤٩٠ | ٣٢٣٣٤٤ | ٢٣٤٣٩٥ |
| ٢٠ | ســـوهاج | ٤٣٤٨٠٣ | ٤٦٩٠٢٩ | ٤٢٥١٢٦ | ٣٤٧١٨٦ | ٢٤٣٣٦٥ |
| ٢١ | قنـــا | ٣٣٩٧٣٧ | ٣٦١٩١٥ | ٣٣٣٢٤٣ | ٢٧٠٨١٤ | ١٨٥١٦٥ |
| ٢٢ | أســـوان | ١١١٥٠٦ | ١٢٩٨٣٠ | ١٣٠٨١٧ | ١١٤٨٣٤ | ٨٥٧٨١ |
| ٢٣ | الأقـــصر | ٤٠١٩٨ | ٤٨٥٨٩ | ٤٦٩٧٧ | ٤٠٧٨٨ | ٢٨٨٥٠ |
| ٢٤ | البحر الأحمر | ١٦٠٧٤ | ١٧٨٩٥ | ١٧٨٩٤ | ١٥٠٢٢ | ١٥٥٨٥ |
| ٢٥ | الوادي الجديد | ١٥٦١٧ | ١٧٣٥٠ | ١٩٦٠٤ | ١٦٢٣٣ | ١٢٣٦٧ |
| ٢٦ | مطـــروح | ٢٩٢٦٠ | ٣٠٦٢٧ | ٢٦٨٠٧ | ٢٤٠٠٥ | ١٩٥١٦ |
| ٢٧ | شمال سيناء | ٣٥٠٥٢ | ٣٥٦٢٣ | ٣١٩٢٣ | ٢٨٠٨٤ | ٢٢٧٤٨ |
| ٢٨ | جنوب سيناء | ٦٤٦٠ | ٦٦٣٩ | ٥٤٦٣ | ٤١٦٥ | ٥٠٣٦ |

ويتبين من الجدول السابق رقم (٥) أن الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء يتعامل مع السكان على شكل فئات عمرية وليس لديه بيانات عن السكان في صورة سنوات مفردة .

ولما كانت مراحل التعليم لا تقابل السكان وهم على شكل فئات بل تقابلهم وهم في صورة سنوات ، غالباً ما تكون موزعة في أكثر من فئة عمرية . فمثلاً الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تقـــابل السكان الذين في سن ١٢ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٥ سنة ، وبناءً على ذلك قام الباحث بفك الفئات العمـــرية ســـابقة الذكر إلى سنوات مفردة باستخدام مصفوفات سبراج "Sprage Multplers" (تـــانجوك (ص٨٢) Ta Ngoc 1969 ) ، وهـــذه المصفوفات عبارة عن جداول رياضية مقننة صـــممت خصيصـــا لفـــك الفئات العمرية من السكان إلى سنوات مفردة، كما أنها تستخدم على مستوى معهد التخطيط الدولي التابع لمنظمة اليونسكو .

وقــد أسفر تطبيق هذه المصفوفات على فئات السكان سابقة الذكر في إجمالي الجمهورية ولكــل محافظة على حده أن توصل الباحث إلى معرفة أعداد السكان في سن ١٢ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٥ سنة كل على حدة وفقاً لتعداد ١٩٩٦ .

**خامساً : تقدير أعداد السكان في سن التعليم الإعدادي لإجمالي الجمهورية ولكل مديرية تعليمية على حدة من عام ١٩٩٠ – ٢٠١٠ .**

يلــتحق التلامــيذ حالــياً بالتعلــيم الإعدادي بعد اجتياز اختبار في نهاية الصف الخامس الابتدائي ، أي عند سن ١٢ سنة ويتخرجون منه عند سن ١٤ سنة . ولكن وزارة التربية والتعليم أعادت إلى مرحلة التعليم الأساسي عاماً دراسياً كانت قد انتقصته سابقاً ، وبناء على هذا الإجراء فــإن التلاميذ الذين التحقوا بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي عام ٢٠٠١/٢٠٠٠ سيمضون ست ســنوات فــي هذه الحلقة بدلاً من خمس سنوات . ويبدأ إلتحاقهم بالحلقة الثانية في العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٦ ، أي عــند سن ١٣ سنة ويتخرجون منه عند سن ١٥ سنة . فأصبح السن المقابل للتعلــيم الإعدادي في هذا البحث هو ١٢ – ١٤ سنة من العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠١ حتى العام الدراســي ٢٠٠٦/٢٠٠٥ ثــم يتغــير إلى ١٣ – ١٥ سنة في العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٦ وقد رُوعي ذلك التغيير عند تقدير أعداد السكان في سن هذا التعليم إذ قام الباحث بجمع أعداد السكان في سن ١٢ ، ١٣ ، ١٤ سنة معاً ليمثلوا أعداد السكان في سن التعليم الإعدادي حالياً وحتى العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٥ ثم قام بجمع أعداد السكان في سن ١٣ ، ١٤ ، ١٥ سنة معاً ليمثلوا أعداد الســكان في سن التعليم نفسه بدءً من العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٦ وبقسمة كل من حاصل جمع أعداد السكان في سن ١٢ – ١٤ سنة ، وسن ١٣ – ١٥ سنة على سكان الجمهورية والمحافظات مضــروباً × مائــة استطاع الباحث أن يستخرج النسب المئوية لكل من أعداد السكان في السنين المذكورة حسب تعداد ١٩٩٦ ، والجدول التالي رقم (٦) يُوضح ذلك .

## جدول رقم (٦)

**أعداد السكان في سن ١٢ – ١٤ ، سنة وسن ١٣ – ١٥ سنة ونسبتهم إلى سكان الجمهورية والمحافظات وفقاً لتعداد ١٩٩٦م (الباحث) .**

| الجمهورية والمحافظات | أعداد سكان الجمهورية والمحافظات | أعداد السكان فى سن ١٢ – ١٤ سنة | النسبة % | أعداد السكان فى سن ١٣ – ١٥ سنة | النسبة % |
|---|---|---|---|---|---|
| الجمهورية | ٦١٤٩٢٩١٤ | ٤٦٨٦٦٣٩ | ٧,٦٢ | ٤٦٨٢٠٠٤ | ٧,٦١ |
| القاهرة | ٦٨٠٠٩٩٢ | ٤٧٦٨٣٧ | ٧,٠١ | ٤٧٠٠٦٤ | ٦,٩١ |
| الإسكندرية | ٣٣٣٩٠٧٦ | ٢٣٦٦٤١ | ٧,٠٩ | ٢٣٤٦٩٦ | ٧,٠٣ |
| بور سعيد | ٤٧٢٣٣٥ | ٣٣٨٨٣ | ٧,١٧ | ٣٣٤٣٠ | ٧,٠٨ |
| السويس | ٤١٧٥٢٧ | ٣٢٦١٠ | ٧,٨١ | ٣٢٢٧٦ | ٧,٧٣ |
| دمياط | ٩١٣٥٥٥ | ٤٨٤٩٥ | ٥,٣١ | ٤٧٨٤٥ | ٥,٢٤ |
| الدقهلية | ٤٢٢٣٩١٩ | ٣٣٢٩٨١ | ٧,٨٨ | ٣٣١٤٠٦ | ٧,٨٥ |
| الشرقية | ٤٢٨١٠٦٨ | ٣٤٧٠٢٨ | ٨,١١ | ٣٤٧٣٣٠ | ٨,١١ |
| القليوبية | ٣٣٠١٢٤٤ | ٢٧١٣٠١ | ٨,٢٢ | ٢٦٩٧٤٢ | ٨,١٧ |
| كفر الشيخ | ٢٢٢٣٦٥٩ | ١٨٠٤٠٥ | ٨,١١ | ١٨٠٤٣٥ | ٨,١١ |
| الغربية | ٣٤٠٦٠٢٠ | ٢٧٣٢٦٢ | ٨,٠٢ | ٢٧٠٧٣٥ | ٧,٩٥ |
| المنوفية | ٢٧٦٠٤٣١ | ٢٣٠٣٤٧ | ٨,٣٤ | ٢٢٧٩٤٣ | ٨,٢٦ |
| البحيرة | ٣٩٩٤٢٩٧ | ٣٣٣٢٠٥ | ٨,٣٤ | ٣٣٧٢٢٧ | ٨,٤٤ |
| الإسماعيلية | ٧١٤٨٢٨ | ٥٨٤٧٠ | ٨,١٨ | ٥٧٨٩١ | ٨,٠٩ |
| الجيزة | ٤٧٨٤٠٩٩ | ٣٨٢٤٣٤ | ٧,٩٩ | ٣٨٠٨٨٣ | ٧,٩٦ |
| بني سويف | ١٨٥٩٢١٤ | ١٥٤٧٠٠ | ٨,٣٢ | ١٥٥٨٤٣ | ٨,٣٨ |
| الفيوم | ١٩٨٩٧٧٤ | ١٥٢٥٢٣ | ٧,٦٧ | ١٥٣٦٨٩ | ٧,٧٢ |
| المنيا | ٣٣١٠١٢٩ | ٢٦٧٨٩٣ | ٨,٠٩ | ٢٧٠٦٨٩ | ٨,١٨ |
| أسيوط | ٢٨٠٢٣٣٤ | ٢٢٦٣٧٥ | ٨,٠٨ | ٢٢٨٩١١ | ٨,١٧ |
| سوهاج | ٣١٢٣١١٥ | ٢٤٧٢٠٢ | ٧,٩٢ | ٢٥٢٣٣٨ | ٨,٠٨ |
| قنا | ٢٤٤٢٠١٦ | ١٩٤٢٨٣ | ٧,٩٦ | ١٩٧٦٦٣ | ٨,٠٩ |
| أسوان | ٩٧٤٠٦٨ | ٧٧٦٢٣ | ٧,٩٧ | ٧٧٩٣٩ | ٨,٠٠ |
| الأقصر | ٣٦١١٣٨ | ٢٧٦٥٠ | ٧,٦٦ | ٢٧٩٩٧ | ٧,٧٥ |
| البحر الأحمر | ١٥٧٣١٥ | ١٠٥٥٠ | ٦,٧١ | ١٠٥٦٣ | ٦,٧١ |
| الوادي الجديد | ١٤١٧٧٤ | ١١٧٦٥ | ٨,٢٩ | ١١٥٧٦ | ٨,١٧ |
| مطروح | ٢١٢٠٠١ | ١٥٦١٦ | ٧,٣٧ | ١٦٠٢٩ | ٧,٥٦ |
| شمال سيناء | ٢٥٢١٦٠ | ١٨٦٥٢ | ٧,٣٩ | ١٩٠٣٧ | ٧,٥٥ |
| جنوب سيناء | ٥٤٨٢٦ | ٣٠٩٣ | ٥,٦٤ | ٣٢٠٣ | ٥,٨٤ |

وبافتراض أن هذه النسب لا تختلف كثيراً في الفترة المتوقعة ، قام الباحث بضربها × عدد السكان الذي سبق تقديره للجمهورية والمحافظات بالجدول رقم (٤) حتى حصل على أعداد السكان في سن تعليم الإعدادي لإجمالي الجمهورية ولكل مديرية تعليمية على حده من عام ١٩٩٠ – ٢٠١٠ ، والجدول التالي رقم (٧) يوضح ذلك

## جدول رقم (٧)

أعداد السكان المقدرة في سن التعليم الإعدادي لإجمالي الجمهورية ولكل محافظة على حدة من عام ١٩٩٠ إلى عام ٢٠١٠م (الباحث) .

| م | السنوات / البيان | ١٩٩٠ | ١٩٩١ | ١٩٩٢ | ١٩٩٣ | ١٩٩٤ | ١٩٩٥ | ١٩٩٦ | ١٩٩٧ | ١٩٩٨ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | إجمالي الجمهورية | ٤١٨٣٣٥٨ | ٤٢٦٧٠٩١ | ٤٣٥٠٨٢٥ | ٤٤٣٤٥٥٩ | ٤٥١٨٢٩٣ | ٤٦٠٢٠٢٦ | ٤٦٨٥٧٦٠ | ٤٧٦٩٤٩٤ | ٤٨٥٣٢٢٧ |
| ٢ | القاهرة | ٤٤٢٥٧٤ | ٤٥١٤٣٣ | ٤٦٠٢٩١ | ٤٦٩١٥٠ | ٤٧٨٠٠٨ | ٤٨٦٨٦٧ | ٤٩٥٧٢٥ | ٥٠٤٥٨٤ | ٥١٣٤٤٢ |
| ٣ | الإسكندرية | ٢١٧٩٧٤ | ٢٢٢٣٣٧ | ٢٢٦٧٠٠ | ٢٣١٠٦٣ | ٢٣٥٤٢٦ | ٢٣٩٧٨٨ | ٢٤٤١٥١ | ٢٤٨٥١٤ | ٢٥٢٨٧٧ |
| ٤ | بور سعيد | ٣١٤٩٠ | ٣٢١٢١ | ٣٢٧٥١ | ٣٣٣٨١ | ٣٤٦١٤٢ | ٣٤٦٤٢ | ٣٥٢٧٢ | ٣٥٩٠٣ | ٣٦٥٣٣ |
| ٥ | السويس | ٣٠٠١٤ | ٣٠٦١٤ | ٣١٢١٥ | ٣١٨١٦ | ٣٢٤١٧ | ٣٣٠١٧ | ٣٣٦١٨ | ٣٤٢١٩ | ٣٤٨٢٠ |
| ٦ | دمياط | ٤٣٧٢٨ | ٤٤٦٠٣ | ٤٥٤٧٨ | ٤٦٣٥٣ | ٤٧٢٢٩ | ٤٨١٠٤ | ٤٨٩٧٩ | ٤٩٨٥٤ | ٥٠٧٣٠ |
| ٧ | الدقهلية | ٣٠٧١٥٣ | ٣١٣٣٠١ | ٣١٩٤٤٩ | ٣٢٥٥٩٧ | ٣٣١٧٤٥ | ٣٣٧٨٩٣ | ٣٤٤٠٤٠ | ٣٥٠١٨٨ | ٣٥٦٣٣٦ |
| ٨ | الشرقية | ٣٢٠٥٧٠ | ٣٢٦٩٨٧ | ٣٣٣٤٠٣ | ٣٣٩٨٢٠ | ٣٤٦٢٣٦ | ٣٥٢٦٥٣ | ٣٥٩٠٦٩ | ٣٦٥٤٨٦ | ٣٧١٩٠٢ |
| ٩ | القليوبية | ٢٥٢٧١٤ | ٢٥٧٧٧٣ | ٢٦٢٨٣١ | ٢٦٧٨٨٩ | ٢٧٢٩٤٧ | ٢٧٨٠٠٦ | ٢٨٣٠٦٤ | ٢٨٨١٢٢ | ٢٩٣١٨١ |
| ١٠ | كفر الشيخ | ١٦٤٧٣٨ | ١٦٨٠٣٥ | ١٧١٣٣٢ | ١٧٤٦٣٠ | ١٨١٢٢٤ | ١٨١٢٢٤ | ١٨٤٥٢٢ | ١٨٧٨١٩ | ١٩١١١٧ |
| ١١ | الغربية | ٢٣٩٧٠٣ | ٢٤٤٥٠١ | ٢٤٩٢٩٩ | ٣٥٤٠٩٧ | ٢٥٨٨٩٥ | ٢٦٣٦٩٢ | ٢٦٨٤٩٠ | ٢٧٣٢٨٨ | ٢٧٨٠٨٦ |
| ١٢ | المنوفية | ٢١٥١٩٦ | ٢١٩٥٠٣ | ٢٢٣٨١٠ | ٢٢٨١١٨ | ٢٢٧٤٨٠ | ٢٣٦٧٣٣ | ٢٤١٠٤٠ | ٢٤٥٣٤٧ | ٢٤٩٦٥٥ |
| ١٣ | البحيرة | ٣٠٦٧٦٩ | ٣١٢٩٠٩ | ٣١٩٠٤٩ | ٣٢٥١٨٩ | ٣٣١٣٣٠ | ٣٣٧٤٧٠ | ٣٤٣٦١٠ | ٣٤٩٧٥٠ | ٣٥٥٨٩١ |
| ١٤ | الإسماعيلية | ٥٣٨٩٠ | ٥٤٩٦٨ | ٥٦٠٤٧ | ٥٧١٢٥ | ٥٨٢٠٤ | ٥٩٢٨٣ | ٦٠٣٦١ | ٦١٤٤٠ | ٦٢٥١٩ |
| ١٥ | الجيزة | ٣٥٥٣٠٥ | ٣٦٢٤٢٧ | ٣٦٩٥٢٩ | ٣٧٦٦٤١ | ٣٨٣٧٥٢ | ٣٩٠٨٦٤ | ٣٩٧٩٧٦ | ٤٠٥٠٨٨ | ٤١٢١٩٩ |
| ١٦ | بني سويف | ١٤١٠٨٧ | ١٤٣٩١١ | ١٤٦٧٣٥ | ١٤٩٥٥٩ | ١٥٢٣٨٣ | ١٥٥٢٠٧ | ١٥٨٠٣١ | ١٦٠٨٥٥ | ١٦٣٦٧٩ |
| ١٧ | الفيوم | ١٤٣١٦٧ | ١٤٦٠٣٣ | ١٤٨٨٩٩ | ١٥٠٩٩٧ | ١٥٤٦٣٠ | ١٥٥١٩٥ | ١٦٠٣٦١ | ١٦٣٢٢٧ | ١٦٦٠٩٢ |
| ١٨ | المنيا | ٢٤٨٧١٨ | ٢٥٣٦٩٦ | ٢٥٨٦٧٤ | ٢٦٣٦٥٣ | ٢٦٨٦٣١ | ٢٧٣٦٠٩ | ٢٧٨٥٨٧ | ٢٨٣٥٦٦ | ٢٨٨٥٤٤ |
| ١٩ | أسيوط | ٢٠٨٤٨٧ | ٢١٢٦٦٠ | ٢١٦٨٣٣ | ٢٢١٠٠٦ | ٢٢٥١٧٩ | ٢٢٩٣٥٢ | ٢٣٣٥٢٥ | ٢٣٧٦٩٨ | ٢٤١٨٧٢ |
| ٢٠ | سوهاج | ٢٣٠٤٤٧ | ٢٣٥٠٦٠ | ٢٣٩٦٧٢ | ٢٤٤٢٨٥ | ٢٥٣٥١٠ | ٢٥٣٥١٠ | ٢٥٨١٢٣ | ٢٦٢٧٣٥ | ٢٦٧٣٤٧ |
| ٢١ | قنا | ١٧٩٨٤٦ | ١٨٣٤٤٦ | ١٨٧٠٤٦ | ١٩٠٦٤٥ | ١٩٤٢٤٥ | ١٩٥٤٤٨ | ٢٠١٤٤٥ | ٢٠٥٠٤٤ | ٢٠٨٦٤٤ |
| ٢٢ | أسوان | ٧٠٠٠٨ | ٧١٤٠٩ | ٧٢٨١١ | ٧٤٢١٢ | ٧٥٦١٣ | ٧٧٠١٤ | ٧٨٤١٦ | ٧٩٨١٧ | ٨١٢١٨ |
| ٢٣ | الأقصر | ٢٥٢٣٢ | ٢٥٧٣٧ | ٢٦٢٤٢ | ٢٦٧٤٧ | ٢٧٢٥٢ | ٢٧٧٥٧ | ٢٨٢٦٢ | ٢٨٧٦٧ | ٢٩٢٧٢ |
| ٢٤ | البحر الأحمر | ١١٠٥١ | ١١٢٧٢ | ١١٤٩٤ | ١١٧١٥ | ١١٩٣٦ | ١٢١٥٧ | ١٢٣٧٨ | ١٢٦٠٠ | ١٢٨٢١ |
| ٢٥ | الوادي الجديد | ٩١٠٢ | ٩٢٨٥ | ٩٤٦٧ | ٩٦٤٩ | ٩٨٣١ | ١٠٠١٣ | ١٠١٩٥ | ١٠٣٧٨ | ١٠٥٦٠ |
| ٢٦ | مطروح | ١٦١٨٤ | ١٦٥٠٨ | ١٦٨٣٢ | ١٧١٥٦ | ١٧٤٨٠ | ١٧٨٠٤ | ١٨١٢٨ | ١٨٤٥٢ | ١٨٧٧٦ |
| ٢٧ | شمال سيناء | ١٦٢٢٨ | ١٦٥٥٣ | ١٦٨٧٨ | ١٧٢٠٣ | ١٧٥٢٨ | ١٧٨٥٢ | ١٨١٧٧ | ١٨٥٠٢ | ١٨٨٢٧ |
| ٢٨ | جنوب سيناء | ٣٠٩٦ | ٣١٥٨ | ٣٢٢٠ | ٣٢٨٢ | ٣٣٤٤ | ٣٤٠٦ | ٣٤٦٨ | ٣٥٣٠ | ٣٥٣٠ |

## تابع الجدول رقم (٧)

أعداد السكان المقدرة في سن التعليم الإعدادي لإجمالي الجمهورية ولكل محافظة على حدة من عام ١٩٩٠ إلى عام ٢٠١٠م (الباحث) .

| م | السنوات / البيان | ١٩٩٩ | ٢٠٠٠ | ٢٠٠١ | ٢٠٠٢ | ٢٠٠٣ | ٢٠٠٤ | ٢٠٠٥ | ٢٠٠٦ | ٢٠٠٧ | ٢٠٠٨ | ٢٠٠٩ | ٢٠١٠ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | إجمالي الجمهورية | ٤٩٣٦٩٦١ | ٥٠٢٠٦٩٥ | ٥١٠٤٤٢٩ | ٥١٨٨١٦٢ | ٥٢٧١٨٩٦ | ٥٣٥٥٦٣٠ | ٥٤٣٩٣٦٣ | ٥٥١٥٨٤٩ | ٥٥٩٩٤٧٣ | ٥٦٨٣٠٩٧ | ٥٧٦٦٧٢٠ | ٥٨٥٠٣٤٤ |
| ٢ | القاهرة | ٥٢٢٣٠١ | ٥٣١١٥٩ | ٥٤٠٠١٨ | ٥٤٨٨٧٦ | ٥٥٧٧٣٥ | ٥٦٦٥٩٣ | ٥٧٥٤٥٢ | ٥٧٥٩٧٥ | ٥٨٤٧٠٧ | ٥٩٣٤٣٩ | ٦٠٢١٧١ | ٦١٠٩٠٣ |
| ٣ | الإسكندرية | ٢٥٧٢٤٠ | ٢٦١٦٠٣ | ٢٦٥٩٦٦ | ٢٧٠٣٢٩ | ٢٧٤٦٩٢ | ٢٧٩٠٥٥ | ٢٨٣٤١٨ | ٢٨٥٣٤٦ | ٢٨٩٦٧٢ | ٢٩٣٩٩٨ | ٢٩٨٣٢٤ | ٣٠٢٦٥٠ |
| ٤ | بور سعيد | ٣٧١٦٣ | ٣٧٧٩٤ | ٣٨٤٢٤ | ٣٩٠٥٤ | ٣٩٦٨٤ | ٤٠٣١٥ | ٤٠٩٤٥ | ٤١٠٥٤ | ٤١٦٧٦ | ٤٢٢٩٨ | ٤٢٩٢١ | ٤٣٥٤٣ |
| ٥ | السويس | ٣٥٤٢٠ | ٣٦٠٢١ | ٣٦٦٢٢ | ٣٧٢٢٣ | ٣٧٨٢٣ | ٣٨٤٢٤ | ٣٩٠٢٥ | ٣٩٢٢٠ | ٣٩٨١٤ | ٤٠٤٠٩ | ٤١٠٠٤ | ٤١٥٩٨ |
| ٦ | دمياط | ٥١٦٠٥ | ٥٢٤٨٠ | ٥٣٣٥٥ | ٥٤٢٣١ | ٥٥١٠٦ | ٥٥٩٨١ | ٥٦٨٥٦ | ٥٦٩٧٠ | ٥٧٨٣٤ | ٥٨٦٩٨ | ٥٩٥٦٢ | ٦٠٤٢٥ |
| ٧ | الدقهلية | ٣٦٢٤٨٤ | ٣٧٤٧٨٠ | ٣٧٤٧٨٠ | ٣٨٠٩٢٨ | ٣٨٧٠٧٦ | ٣٩٣٢٢٤ | ٣٩٩٣٧٢ | ٤٠٣٩٧٦ | ٤١٠١٠١ | ٤١٦٢٢٥ | ٤٢٢٣٥٠ | ٤٢٨٤٧٤ |
| ٨ | الشرقية | ٣٧٨٣١٩ | ٣٨٤٧٣٥ | ٣٩١١٥٢ | ٤٩٠٢٢٠٠ | ٤٠٣٩٨٥ | ٤١٠٤٠١ | ٤١١٠٢٩ | ٤٢٣٢٣٤ | ٤٢٩٦٥١ | ٤٣٦٠٦٧ | ٤٤٢٤٨٤ | ٤٤٨٩٠١ |
| ٩ | القليوبية | ٢٩٨٢٣٩ | ٣٠٣٢٩٧ | ٣٠٨٣٥٦ | ٣١٣٤١٤ | ٣١٨٤٧٢ | ٣٢٣٥٣٠ | ٣٢٨٥٨٩ | ٣٣١٦١٨ | ٣٣٦٦٤٥ | ٣٤١٦٧٣ | ٣٤٦٧٠٠ | ٣٥١٧٢٨ |
| ١٠ | كفر الشيخ | ١٩٤٤١٤ | ١٩٧٧١١ | ٢٠١٠٠٩ | ٢٠٤٣٠٦ | ٢٠٧٦٠٣ | ٢١٠٩٠١ | ٢١٤١٩٨ | ٢١٧٤٩٥ | ٢٢٠٧٩٣ | ٢٢٤٠٩٠ | ٢٢٧٣٨٨ | ٢٣٠٦٨٥ |
| ١١ | الغربية | ٢٨٢٨٨٤ | ٢٨٧٦٨٢ | ٢٩٢٤٨٠ | ٢٩٧٢٧٨ | ٣٠٢٠٧٥ | ٣٠٦٨٧٣ | ٣١١٦٧١ | ٣٢٢٦٦٦ | ٣٢٧٥٥٨ | ٣٣٢٤٥٠ | ٣٣٧٣٤٢ | ٣٤٢٢٣٤ |
| ١٢ | المنوفية | ٢٥٣٩٦٢ | ٢٥٨٢٦٩ | ٢٦٢٥٧٧ | ٢٦٦٨٨٤ | ٢٧١١٩١ | ٢٧٥٤٩٩ | ٢٧٩٨٠٦ | ٢٨١٣٨٨ | ٢٨٥٦٥٤ | ٢٨٩٩٢٠ | ٢٩٤١٨٦ | ٢٩٨٤٥٢ |
| ١٣ | البحيرة | ٣٦٢٠٣١ | ٣٦٨١٧١ | ٣٧٤٣١١ | ٣٨٠٤٥٢ | ٣٨٦٥٩٢ | ٣٩٢٧٣٢ | ٣٩٨٨٧٢ | ٤٠٩٨٦٩ | ٤١٦٠٨٣ | ٤٢٢٢٩٧ | ٤٢٨٥١٠ | ٤٣٤٧٢٤ |
| ١٤ | الإسماعيلية | ٦٣٥٩٧ | ٦٤٦٧٦ | ٦٥٧٥٥ | ٦٦٨٣٣ | ٦٧٩١٢ | ٦٨٩٩١ | ٧٠٠٦٩ | ٧٣٤٠٩ | ٧٤٥٢٢ | ٧٥٦٣٥ | ٧٦٧٤٨ | ٧٧٨٦١ |
| ١٥ | الجيزة | ٤١٩٣١١ | ٤٢٦٤٢٣ | ٤٣٣٥٣٥ | ٤٤٠٦٤٧ | ٤٤٧٧٥٨ | ٤٥٤٨٧٠ | ٤٦١٩٨٢ | ٤٦٧٣٣٢ | ٤٧٤٤١٧ | ٤٨١٥٠٢ | ٤٨٨٥٨٧ | ٤٩٥٦٧٢ |
| ١٦ | بني سويف | ١٦٦٥٠٢ | ١٦٩٣٢٦ | ١٧٢٧٧٣ | ١٧٥٦٠٨ | ١٧٨٤٤٢ | ١٨١٢٧٦ | ١٨٤١١٠ | ١٨٨٢٩٣ | ١٩١١٤٧ | ١٩٤٠٠٢ | ١٩٦٨٥٧ | ١٩٩٧١١ |
| ١٧ | الفيوم | ١٦٨٩٥٨ | ١٧١٨٢٤ | ١٧٤٦٨٩ | ١٧٧٥٥٥ | ١٨٠٤٢١ | ١٨٣٢٨٦ | ١٨٦١٥٢ | ١٧٣٤٦٣ | ١٧٦٠٩٣ | ١٧٨٧٢٣ | ١٩٨٩٠٣ | ٢٠١٧٨٧ |
| ١٨ | المنيا | ٢٩٣٥٢٢ | ٣٠٣٤٧٩ | ٣٠٣٤٧٩ | ٣٠٨٤٥٧ | ٣١٣٤٣٦ | ٣١٨٤١٤ | ٣٢٣٣٩٢ | ٣٣٢٠٢٤ | ٣٣٧٠٥٧ | ٣٤٢٠٩١ | ٣٤٧١٢٥ | ٣٥٢١٥٨ |
| ١٩ | أسيوط | ٢٤٦٠٤٥ | ٢٥٠٢١٨ | ٢٥٤٣٩٠ | ٢٥٨٥٦٤ | ٢٦٢٧٣٧ | ٢٦٦٩٠٩ | ٢٧١٠٨٣ | ٢٧٨٣٢٢ | ٢٨٢٥٤٢ | ٢٨٦٧٦١ | ٢٩٠٩٨١ | ٢٩٥٢٠٠ |
| ٢٠ | سوهاج | ٢٧١٩٦٠ | ٢٧٦٥٧٣ | ٢٨١١٨٦ | ٢٨٥٧٩٨ | ٢٩٠٤١١ | ٢٩٥٠٢٣ | ٢٩٩٦٣٦ | ٣١٠٣٩٥ | ٣١٥١٠١ | ٣١٩٨٠٧ | ٣٢٤٥١٣ | ٣٢٩٢١٨ |
| ٢١ | قنا | ٢١٢٢٤٤ | ٢١٥٨٤٤ | ٢١٩٤٤٤ | ٢٢٣٠٤٣ | ٢٢٦٦٤٣ | ٢٣٠٢٤٣ | ٢٣٣٨٤٣ | ٢٤٢١٩٧ | ٢٤٥٨٦٩ | ٢٤٩٥٤١ | ٢٥٣٢١٣ | ٢٥٦٨٨٥ |
| ٢٢ | أسوان | ٨٢٦٦٢٠ | ٨٤٠٢١ | ٨٥٤٢٢ | ٨٦٨٢٣ | ٨٨٢٢٥ | ٨٩٦٢٦ | ٩١٠٢٧ | ٩٢٧٧٦ | ٩٤١٨٣ | ٩٥٥٨٩ | ٩٦٩٩٦ | ٩٨٤٠٣ |
| ٢٣ | الأقصر | ٢٩٧٧٧ | ٣٠٢٨٢ | ٣٠٧٨٧ | ٣١٢٩٢ | ٣١٧٩٧ | ٣٢٣٠٢ | ٣٢٨٠٧ | ٣٣٧٠٤ | ٣٤٢١٥ | ٣٤٧٢٦ | ٣٥٢٣٧ | ٣٥٧٤٨ |
| ٢٤ | البحر الأحمر | ١٣٠٤٢ | ١٣٢٦٣ | ١٣٤٨٤ | ١٣٧٠٦ | ١٣٩٢٧ | ١٤١٤٨ | ١٤٣٦٩ | ١٤٥٩٠ | ١٤٨١٢ | ١٥٠٣٣ | ١٥٢٥٤ | ١٥٤٧٥ |
| ٢٥ | الوادي الجديد | ١٠٧٤٢ | ١٠٩٢٤ | ١١١٠٦ | ١١٢٨٩ | ١١٤٧١ | ١١٦٥٣ | ١١٨٣٥ | ١٢٠١٧ | ١١٠٨١ | ١١٢٤٧ | ١١٤١٢ | ١١٥٧٨ |
| ٢٦ | مطروح | ١٩٠٩٩ | ١٩٤٢٤ | ١٩٧٤٨ | ٢٠٠٧٢ | ٢٠٣٩٦ | ٢٠٧٢٠ | ٢١٠٤٤ | ٢١٩١٨ | ٢٢٢٥١ | ٢٢٥٨٣ | ٢٢٩١٥ | ٢٣٢٤٨ |
| ٢٧ | شمال سيناء | ١٩١٥٢ | ١٩٤٧٧ | ١٩٨٠١ | ٢٠١٢٦ | ٢٠٤٥١ | ٢٠٧٧٦ | ٢١١٠١ | ٢١٨٨٩ | ٢٢٢٢١ | ٢٢٥٥٣ | ٢٢٨٨٥ | ٢٣٢١٧ |
| ٢٨ | جنوب سيناء | ٣٦٥٤ | ٣٧٧٨ | ٣٧٧٨ | ٣٨٤٠ | ٣٨٤٠ | ٣٩٠٢ | ٤٠٢٦ | ٤٢٣٣ | ٤٢٩٧ | ٤٣٦١ | ٤٤٢٥ | ٤٤٩٠ |

**سادساً : تحديد معدل استيعاب التعليم الإعدادي العام من السكان في سن ١٢-١٤ سنة :**

مـا قـام بـه الباحـث من إجراءات سابقة مكنته من تقدير أعداد السكان في سن التعليم الإعـدادي لإجمالي الجمهورية ولكل محافظة على حدة يعد خطوة أساسية لمعرفة معدل استيعاب التعليم الإعدادي العام من هؤلاء السكان .

والمعـروف أن السـكان في سن التعليم الإعدادي يمثلون تلاميذ التعليم الإعدادي العام، وتلاميذ التعليم الإعدادي الأزهري ، وآخرون في السن نفسه تسربوا من التعليم .

ولمـا كانـت حدود هذا البحث محددة بالتعليم الإعدادي العام فقط فإن الضرورة تقتضي معرفة معدل ما يستوعبه هذا التعليم من السكان في سن ١٢ – ١٤ سنة وذلك على النحو التالي :

حصل الباحث من آخر بيان رسمي للجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء سنة ١٩٩٩ م علـى أعـداد التلاميذ بالتعليم الإعدادي العام فكانوا ٤١٥٢٦٢٤ تلميذاً ، كما حصل من البيان نفسـه على أعداد التلاميذ بالتعليم الإعدادي الأزهري فكانوا ٣١٤٥٧٤ تلميذاً (الجهاز المركزي للتعبـئة العامـة والإحصاء ، ٢٠٠٠م ، ص١٧٧ ، ١٧٨). وبنسبة كل من العددان السابقين إلى أعـداد السكان في سن التعليم الإعدادي الذي قام الباحث بتقديره عام ١٩٩٩ والبالغ ٤٩٣٦٩٦١ نسـمة (الباحـث جـدول رقـم ٧) . أمكن تحديد معدل استيعاب التعليم الإعدادي العام والتعليم الإعدادي الأزهري وذلك بقسمة أعداد التلاميذ ÷ أعداد السكان مضروباً في مائة كالتالي :

- معدل استيعاب التعليم الإعدادي العام = $\frac{٤١٥٢٦٢٤}{٤٩٣٦٩٦١}$ × ١٠٠ = ٨٤,١١٣%

- معدل استيعاب التعليم الإعدادي الأزهري = $\frac{٣١٤٥٧٤}{٤٩٣٦٩١}$ × ١٠٠ = ٦,٣٧٢%

- أما معدل المتسربين من التعليم في سن التعليم الإعدادي ويمثلهم الرقم الناتج من طرح تلاميذ التعليم الإعدادي العام وتلاميذ التعليم الإعدادي الأزهري من أعداد السكان في سن هذا التعليم فهو = $\frac{٤٦٩٧٦٣}{٤٩٣٦٩٦١}$ × ١٠٠ = ٩,٥١٥%

وبتحديد معدل استيعاب التعليم الإعدادي العام من السكان في سن هذا التعليم وافتراض أ هـذا المعدل البالغ ٨٤,١١٣% لا يختلف كثيراً في الفترة المتوقعة ، قام الباحث بضربه × أعدا السـكان فـي سـن التعليم الإعدادي والمقدرين سابقاً بالجدول رقم (٧) حتى حصل على أعدا التلامـيذ المـتوقع قيدهم في التعليم الإعدادي العام لإجمالي الجمهورية كما هو موضح بالجدول التالـي رقم (٨) وكذلك أعدادهم في كل مديرية تعليمية على حدة كما هو موضح بالجداول من رقم (١٣ – ٣٩) بملاحق هذا البحث .

وبذلك يكون الباحث قد أجاب على السؤال الأول لهذا البحث بالطريقة الأولى ، وأصبحت أعداد التلاميذ المتوقع قيدهم في التعليم الإعدادي العام في إجمالي الجمهورية ولكل مديرية تعليمية على حدة في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين جاهزة للاستخدام في الإجابة على السؤال الثاني لهذا البحث .

**جدول رقم (٨)**

**تقدير الباحث لأعداد التلاميذ المتوقع قيدهم بالتعليم الإعدادي العام في إجمالي الجمهورية من العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢ إلى ٢٠٠٩/٢٠١٠.**

| السنوات / البيان | ٢٠٠١/ ٢٠٠٢ | ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣ | ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤ | ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥ | ٢٠٠٥/ ٢٠٠٦ | ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧ | ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨ | ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩ | ٢٠٠٩/ ٢٠١٠ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأعداد المقدرة للسكان في سن التعليم الإعدادي العام في إجمالي الجمهورية. | ٥١٨٨١٦٢ | ٥٢٧١٨٩٦ | ٥٣٥٥٦٣٠ | ٥٤٣٩٣٦٢ | ٥٥١٥٨٤٩ | ٥٥٩٩٤٧٣ | ٥٦٨٣٠٩٧ | ٥٧٦٦٧٢٠ | ٥٨٥٠٢٤٤ |
| الأعداد المتوقع قيدها من التلاميذ بالتعليم الإعدادي العام في إجمالي الجمهورية. | ٤٣٦٣٩١٩ | ٤٤٣٤٣٥٠ | ٤٥٠٤٧٨١ | ٤٥٧٥٢١١ | ٤٦٣٥٠١٦ | ٤٧٠٨٨٨٥ | ٤٧٨٠٢٢٣ | ٤٨٥٠٥٦١ | ٤٩٢٠٨٩٩ |

**الطريقة الثانية :**

ولمزيد من الموضوعية والدقة المنهجية في الإجابة على السؤال الأول لهذا البحث الخاص بتقدير أعداد التلاميذ استخدم الباحث طريقة ثانية اتبعت فيها الخطوات التالية :

حصـــل الباحث من الإدارة العامة للإحصاء والحاسب الآلي بوزارة التربية والتعليم على أعـــداد التلامـــيذ المقيدين بالإحصاء الاستقراري للتعليم الإعدادي العام في الفترة من ١٩٩٠ إلى ٢٠٠ لإجمالي الجمهورية ولكل مديرية تعليمية على حدة .

قـــام الباحث بقسمة أعداد التلاميذ المقيدين بالتعليم الإعدادي العام على أعداد السكان في ســـن هذا التعليم السابق تقديرهم والموضحين بالجدول رقم (٧) بهدف استخرج معدلات استيعاب هذا التعليم من السكان طوال فترة المشاهدة من ١٩٩٠ إلى ٢٠٠٠ على مستوى الجمهورية فقط أمـــا المديريات التعليمـــية فقد اكتفى في تقدير أعداد تلاميذها بالطريقة الأولى . والجدول التالي رقم (٩) يوضح ذلك.

جدول رقم (٩)

معدلات استيعاب التعليم الإعدادي العام من التلاميذ في سن هذا التعليم خلال فترة المشاهدة (١٩٩٠ – ٢٠٠٠) في إجمالي الجمهورية .

| البيـــــان<br>السنـــوات | أعداد التلاميذ المقيدين في إجمالي الجمهورية (وزارة التربية والتعليم ، الإحصاء الاستقراري (١٩٩٠ – ٢٠٠٠) | أعداد السكان في سن (١٢–١٤) ســـنة في إجمـــالي الجمهوريـــة ( الباحث جدول رقم ٧) | معدلات الاستيعاب |
|---|---|---|---|
| ١٩٩٠ | ٣٥٥٣٢٦٩ | ٤١٨٣٣٥٨ | ٨٤,٩٤ |
| ١٩٩١ | ٣٥٩٣٣٦٥ | ٤٢٦٧٠٩١ | ٨٤,٢١ |
| ١٩٩٢ | ٣٣٤٤٢٤٦ | ٤٣٥٠٨٢٥ | ٧٦,٨٦ |
| ١٩٩٣ | ٣٣٥٣٣٥٨ | ٤٤٣٤٥٥٩ | ٧٥,٦٢ |
| ١٩٩٤ | ٣٤٠٩١٢٧ | ٤٥١٨٢٩٣ | ٧٥,٤٥ |
| ١٩٩٥ | ٣٥٣٩٨٤٠ | ٤٦٠٢٠٢٦ | ٧٦,٩٢ |
| ١٩٩٦ | ٣٦٧٩٣٢٥ | ٤٦٨٥٧٦٠ | ٧٨,٥٢ |
| ١٩٩٧ | ٣٩٢٧٤٤٥ | ٤٧٦٩٤٩٤ | ٨٢,٣٥ |
| ١٩٩٨ | ٤١٥٢٦٢٤ | ٤٨٥٣٢٢٧ | ٨٥,٥٦ |
| ١٩٩٩ | ٤٣٤٥٣٥٦ | ٤٩٣٦٩٦١ | ٨٨,١٢ |
| ٢٠٠٠ | ٤٤٢٧٩٤٤ | ٥٠٢٠٦٩٥ | ٨٨,١٩ |

باســـتخدام الحاســـب الآلي أدخلت معدلات الاســـتيعاب التي تم التوصل إليها في الجدول الســـابق رقـــم (٩) على برنامج SPSS لتوفيق الصيغة الرياضية التي تناسب تمثيل العلاقة بين سلسلة أعداد التلاميذ المقيدين ووحدة الزمن (السنوات) . وقد أسفرت هذه الخطوة على أن معادلة

الدرجــة الثالــثة تعــد أفضــل الصــيغ الرياضــية لتمثيل هذه العلاقة . ومنطوق هذه المعادلة هــو(دوجلاس ، ص٢ Douglas 1992 ) :

$$Y = B_0 + B_1 X + B_2 X^2 + B_3 X^3$$

حيث Y تعني المجهول المراد تقديره ، X تعني السنوات أما الثوابت فهي : $B_0 = 87.0965$

$B_1 = 8.9408 -$ $B_2 = 1.3702$ $B_3 = .0546$

وبالتطبيق كمثال على عام ٢٠٠١ يكون :

$$Y\,2001 = 87.0965 - 8.9408\,X1 + 1.3702\,X1^2 - .0546\,X1^3$$
$$= 78.1557 + 1.3156$$
$$= 79.4713$$

وبــتكرار هــذا التطبــيق علــى كل الســنوات المتوقعة استطاع الباحث أن يتوصل إلى معدلات اســتيعاب التعليم الإعدادي العــام من الســكان في إجمالي الجمهورية في الفــترة من (٢٠٠١ – ٢٠١٠) .

وبضــرب معــدلات الاستيعاب التي تم التوصل إليها في الخطوة السابقة × أعداد السكان الذيــن ســبق أن قدرهم الباحث في سن التعليم الإعدادي والموضحين بالجدول رقم (٧) من هذا البحــث أمكن تقدير أعداد التلاميذ المتوقع قيدهم بالتعليم الإعدادي العام لإجمالي الجمهورية في الفترة من (٢٠٠١ – ٢٠١٠) ، والجدول التالي رقم (١٠) يوضح ذلك .

**جدول رقم (١٠)**

**الأعداد المقدرة للتلاميذ المتوقع قيدهم بالتعليم الإعدادي العام في إجمالي الجمهورية من عام ٢٠٠١ إلى عام ٢٠١٠ بالطريقة الثانية (الباحث)**

| السنوات / البيـــان | ٢٠٠١/ ٢٠٠٢ | ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣ | ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤ | ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥ | ٢٠٠٥/ ٢٠٠٦ | ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧ | ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨ | ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩ | ٢٠٠٩/ ٢٠١٠ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| معدلات الاستيعاب | ٧٤,٢٥٨٩ | ٧١,١٣١٧ | ٦٩,٧٦٢١ | ٦٩,٨٢٢٥ | ٧٠,٩٨٥٣ | ٧٢,٩٢٢٩ | ٧٥,٣٠٧٧ | ٧٧,٨١٢١ | ٨٠,١٠٨٥ |
| العدد المقدر للسكان فـي سـن التعلـيم الإعـدادي العام في إجمالي الجمهورية. | ٥١٨٨١٦٢ | ٥٢٧١٨٩٦ | ٥٣٥٥٦٣٠ | ٥٤٣٩٣٦٣ | ٥٥١٥٨٤٩ | ٥٥٩٩٤٧٣ | ٥٦٨٣٠٩٧ | ٥٧٦٦٧٢٠ | ٥٨٥٠٣٤٤ |
| أعـداد التلاميـذ المـتوقع قـيدهم بالتعلـيم الإعـدادي العـام فـي إجمالي الجمهورية. | ٣٨٥٢٦٧٢ | ٣٧٤٩٩٨٩ | ٣٧٣٦١٩٩ | ٣٧٩٧٨٩٩ | ٣٩١٥٤٤١ | ٤٠٨٣٢٩٨ | ٤١٩٣٣٦٥٩ | ٤٤٨٧٢٠٥ | ٤٦٨٦٦٢٢ |

وبمقارنة أعداد التلاميذ المتوقع قيدهم بالتعليم الإعدادي العام في إجمالي الجمهورية المقدرين بالطريقة الأولى التي يوضحها الجدول رقم (٨) بأعدادهم المقدرة بالطريقة الثانية التي يوضحها الجدول رقم (١٠) يستنتج أن التلاميذ يتزايدون بنسب تكاد لا تختلف كثيراً عن نسب الزيادة الحادثة في أعداد السكان ، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على استقرار الوضع التعليمي في مرحلة التعليم الإعدادي من حيث معدلات القبول ومعدلات الاستيعاب، ويستنتج أيضاً أن أعداد التلاميذ المقدرين بالطريقة الأولى في العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢ لا يزيدون زيادة كبيرة عن أعدادهم المقدرة بالطريقة الثانية في العام نفسه ، وأن الفرق بين أعداد التلاميذ المقدرين بالطريقة الأولى من عام ٢٠٠١/٢٠٠٢ إلى عام ٢٠٠٩/٢٠١٠ وبين أعدادهم المقدرة بالطريقة الثانية في الفترة نفسها حوالي ٢٧٦٩٧٠ تلميذاً . ورقماً مثل هذا على مستوى الجمهورية وفي مرحلة تعليمية وفي فترة زمنية تمتد قرابة العشر سنوات لا يمثل فرقاً كبيراً بين نتائج كل من الطريقتين

ومع ذلك فضل الباحث أن يأخذ بنتائج الطريقة الأولى في تقدير أعداد التلاميذ المتوقع قيدهم بالتعليم الإعدادي العام حتى عام ٢٠٠٩/٢٠١٠ لكل المديريات التعليمية ، نظراً لأن نتائج تقديرها لهذه الأعداد أكبر بعض الشيء من نتائج تقدير الطريقة الثانية .

وبالخطوات السابق إجراؤها يكون الباحث قد أجاب على السؤال الأول لهذا البحث، وأصبحت أعداد التلاميذ التي سيقدر على ضوئها العدد المناسب للفصول والعدد اللازم من المعلمين جاهزة للتوظيف في الإجابة على السؤال الثاني لهذا البحث كالتالي .

للإجابة على السؤال الثاني لهذا البحث وهو : **ما حاجة التعليم الإعدادي العام من الفصول ومعلمي المواد الدراسية في إجمالي الجمهورية ولكل مديرية تعليمية على حدة في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين (٢٠٠١ – ٢٠١٠)** . حدد الباحث الأسس التالية:

١ – أخذ الباحث باستراتيجية الخطة متوسطة المدى التي يتراوح مداها عشر سنوات حتى يتاح للمسؤولين عن تخطيط التعليم الإفادة بمؤشرات الأعداد التي يتوصل إليها هذا البحث .

٢ – قدرت أعداد الفصول بناءً على كثافة الفصل المحددة في قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ إذ نص على ألا تزيد كثافة الفصل في التعليم الأساسي بأي حال عن ٣٦ تلميذاً (معهد التخطيط القومي ، ٢٠٠٠م ، ص٦٩) . واستثنى الباحث محافظات البحر الأحمر ،

والوادي الجديد ، وشمال سيناء ، وجنوب سيناء من الكثافة المذكورة وحددها بـ ٣٠ تلميذاً نظراً لقلة سكانها وتلاميذها .

٣ – وزعت الفصول تبعاً للغات الأجنبية بنسبة ٩٥% للغة الإنجليزية ، ٥% للغة الفرنسية (وزارة التربية والتعليم ١٩٨٨ – ١٩٩٢) .

٤ – وزعت الفصول تبعاً للمجالات بنسبة ٤٧% للاقتصاد المنزلي، ٥٣% للصناعي والزراعي والتجاري ، وهاتان النسبتان هما نسبة كل من البنات والبنين وفقاً لآخر إحصاء رسمي لتلاميذ التعليم الإعدادي العام ( الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء ، ٢٠٠٠م ).

٥ – حددت أعداد الحصص للمواد الدراسية أسبوعياً بناءً على خطة الدراسة بالحلقة الإعدادية للعام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١ ، والجدول التالي رقم (١١) يوضح ذلك:

**جدول رقم (١١)**

**خطة الدراسة بالحلقة الإعدادية للعام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١ (وزارة التربية والتعليم) .**

| م | المواد الدراسية | الصف الأول | الصف الثاني | الصف الثالث | م | المواد الدراسية | الصف الأول | الصف الثاني | الصف الثالث |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | التربية الدينية | ٢ | ٢ | ٢ | ٩ | التربية الفنية | ٢ | ٢ | ٢ |
| ٢ | اللغة العربية | ٧ | ٧ | ٧ | ١٠ | الترميم والصيانة | ١ | ١ | ١ |
| ٣ | الخط | ١ | ١ | ١ | ١١ | التكنولوجيا | ٢ | ٢ | ٢ |
| ٤ | المكتبة | ١ | ١ | ١ | ١٢ | التربية الرياضية | ٢ | ٢ | ٢ |
| ٥ | اللغة الأجنبية | ٥ | ٥ | ٥ | ١٣ | التربية الموسيقية | ١ | ١ | ١ |
| ٦ | الرياضيات | ٥ | ٥ | ٥ | ١٤ | الاقتصاد المنزلي | ٢ للبنات | ٢ للبنات | ٢ للبنات |
| ٧ | العلوم | ٤ | ٤ | ٤ | ١٥ | المجالات (زراعى – صناعى – تجارى ) | ٢ للبنين | ٢ للبنين | ٢ للبنين |
| ٨ | الدراسات الاجتماعية | ٣ | ٣ | ٣ | ١٦ | حاسب آلى | ١ | ١ | ١ |

٦ – حدد نصاب المعلم من الحصص أسبوعياً بواقع ١٩ حصة ، على اعتبار أن هناك معلمين لا يقومون بتدريس جدول كامل كالمعلمين الأوائل ووكلاء المدارس ( وزارة التربية والتعليم تنسيق الإعدادي ) .

٧ - حددت نسبة الخلوات (الإحالة إلى المعاش، والاستقالة، والوفاة) بـ ١,٥% من العدد اللازم من المعلمين كما حددها البنك الدولي (المركز القومي للبحوث التربوية، ١٩٧٩م، ص٥) .

٨ - لم يأخذ الباحث في الاعتبار عند تقدير أعداد المعلمين اللازمين نسبة للمعلمين المعارين للعمل بالخارج وذلك لأن نسبتهم غير ثابتة وتخضع لعدة اعتبارات من بينها ، اكتفاء عدد كبير من دول النفط بخريجيها من المعلمين في كثير من التخصصات .

٩ - اتبع الباحث الطريقة الحسابية التالية في تقدير أعداد المعلمين (محمد سيف الدين فهمي ، ١٩٩٥) :

$$\text{العدد اللازم من المعلمين للمادة الدراسية} = \frac{\text{مجموع الفصول} \times \text{عدد الحصص للمادة إسبوعياً}}{\text{نصاب المعلم من الحصص بواقع ١٩ حصه}}$$

وبضرب الناتج في ١,٥% نحصل على أعداد الخلوات ، وبجمع الناتج والخلوات نحصل على أعداد المعلمين اللازمين لكل مادة دراسية .

والجدول التالي رقم (١٢) يعد نتيجة للعمليات والأسس سابقة الذكر ويمثل أيضاً إجابة على الشق الأول من السؤال الثاني لهذا البحث الخاص بتقدير أعداد الفصول ومعلمي المواد الدراسية في إجمالي الجمهورية . أما الجداول من رقم (١٣) إلى رقم (٣٩) المرفقة بملاحق هذا البحث تعد نتيجة للعمليات والأسس نفسها وتمثل إجابة على الشق الثاني من السؤال الثاني لهذا البحث الخاص بتقدير أعداد الفصول ومعلمي المواد الدراسية في مديريات التربية والتعليم كل على حدة

إذا الجدول التالي رقم (١٢) يعد نتيجة هامة ومؤشراً للأعداد التي من الممكن أن تكون هي أعداد التلاميذ المتوقع قيدهم بالتعليم الإعدادي العام في إجمالي الجمهورية وأعداد الفصول المناسبة لهم وأعداد المعلمين اللازمين لكل مادة من المواد الدراسية في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين .

## جدول رقم (١٢)

### تقدير الباحث لأعداد التلاميذ والفصول والعدد اللازم من المعلمين لكل المواد الدراسية بالتعليم الإعدادي العام خلال الفترة من ٢٠٠١ – ٢٠١٠ في إجمالي الجمهورية

| العام الدراسي | العدد المقدر للسكان في سن ١٢–١٤ سنة وسن١٣– ١٥سنة (*) | أعداد التلاميذ المتوقع قيدهم في التعليم الإعدادي العام | العدد المقدر للفصول | توزيع الفصول تبعاً للغات الأجنبية: الإنجليزية | توزيع الفصول تبعاً للغات الأجنبية: الفرنسية | معلموا اللغة الإنجليزية | معلموا اللغة الفرنسية | توزيع الفصول تبعاً للمجالات: زراعي ، صناعي تجاري | توزيع الفصول تبعاً للمجالات: اقتصاد منزلي | معلموا المجالات الزراعية والصناعية والتجارية | معلمات الاقتصاد المنزلي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢٠٠٢/٢٠٠١ | ٥١٨٨١٦٢ | ٤٣٦٣٩١٩ | ١٢١٢٢٠ | ١١٥١٥٩ | ٦٠٦١ | ٩٢٢٧٩ | ٤٨٥٧ | ٦٤٢٤٧ | ٥٦٩٧٣ | ٢٠٥٩٣ | ١٨٢٦١ |
| ٢٠٠٣/٢٠٠٢ | ٥٢٧١٨٩٦ | ٤٤٣٤٣٥٠ | ١٢٣١٧٦ | ١١٧٠١٧ | ٦١٥٩ | ٩٣٧٦٨ | ٤٩٣٥ | ٦٥٢٨٣ | ٥٧٨٩٣ | ٢٠٩٢٥ | ١٨٥٥٦ |
| ٢٠٠٤/٢٠٠٣ | ٥٣٥٥٦٣٠ | ٤٥٠٤٧٨١ | ١٢٥١٣٣ | ١١٨٨٧٦ | ٦٢٥٧ | ٩٥٢٥٧ | ٥٠١٤ | ٦٦٣٣٠ | ٥٨٨١٣ | ٢١٢٥٧ | ١٨٨٥٢ |
| ٢٠٠٥/٢٠٠٤ | ٥٤٣٩٣٦٣ | ٤٥٧٥٢١١ | ١٢٧٠٨٩ | ١٢٠٧٣٥ | ٦٣٥٤ | ٩٦٧٤٧ | ٥٠٩١ | ٦٧٣٥٧ | ٥٩٧٣٢ | ٢١٥٩٠ | ١٩١٤٦ |
| ٢٠٠٦/٢٠٠٥ | ٥٥١٥٨٤٩ | ٤٦٣٩٥٤٦ | ١٢٨٨٧٦ | ١٢٢٤٣٢ | ٦٤٤٤ | ٩٨١٠٧ | ٥١٦٣ | ٦٨٣٠٤ | ٦٠٥٧٢ | ٢١٨٨٣ | ١٩٤١٥ |
| ٢٠٠٧/٢٠٠٦ | ٥٥٩٩٤٧٣ | ٤٧٠٩٨٨٥ | ١٣٠٨٣٠ | ١٢٤٢٨٨ | ٦٥٤٢ | ٩٩٥٩٤ | ٥٢٤٢ | ٦٩٣٤٠ | ٦١٤٩٠ | ٢٢٢٢٥ | ١٩٧٠٩ |
| ٢٠٠٨/٢٠٠٧ | ٥٦٨٣٠٩٧ | ٤٧٨٠٢٢٣ | ١٣٢٦٨٤ | ١٢٦٠٥٠ | ٦٦٣٤ | ١٠١٠٠٦ | ٥٣١٦ | ٧٠٣٢٣ | ٦٢٣٦١ | ٢٢٥٤٠ | ١٩٩٨٨ |
| ٢٠٠٩/٢٠٠٨ | ٥٧٦٦٧٢٠ | ٤٨٥٠٥٦١ | ١٣٤٧٣٨ | ١٢٨٠٠١ | ٦٧٣٧ | ١٠٢٥٦٩ | ٥٣٩٩ | ٧١٤١١ | ٦٣٣٣٧ | ٢٢٨٨٩ | ٢٠٢٩٨ |
| ٢٠١٠/٢٠٠٩ | ٥٨٥٠٣٤٤ | ٤٩٢٠٨٩٩ | ١٣٦٦٩٢ | ١٢٩٨٥٧ | ٦٨٣٥ | ١٠٤٠٥٧ | ٥٤٧٧ | ٧٢٤٤٧ | ٦٤٢٤٥ | ٢٣٢٢١ | ٢٠٥٩٢ |
| | معلموا اللغة العربية والتربية الدينية | معلموا الرياضيات | معلموا العلوم | معلموا الدراسات الاجتماعية | معلموا التكنولوجيا | معلموا الحاسب الآلي | معلموا التربية الرياضية | معلموا التربية الموسيقية | معلموا التربية الفنية | المكتبة | الترميم والصيانة |
| ٢٠٠٢/٢٠٠١ | ١٩٤٢٧١ | ٩٧١٣٦ | ٧٧٧٠٨ | ٥٨٢٨١ | ٣٨٨٥٤ | ١٩٤٢٧ | ٣٨٨٥٤ | ١٩٤٢٧ | ٣٨٨٥٤ | ١٩٤٢٧ | ١٩٤٢٧ |
| ٢٠٠٣/٢٠٠٢ | ١٩٧٤٠٥ | ٩٨٧٠٢ | ٧٨٩٦٢ | ٥٩٢٢٢ | ٣٩٤٨١ | ١٩٧٤١ | ٣٩٤٨١ | ١٩٧٤١ | ٣٩٤٨١ | ١٩٧٤١ | ١٩٧٤١ |
| ٢٠٠٤/٢٠٠٣ | ٢٠٠٥٤٢ | ١٠٠٢٧١ | ٨٠٢١٦ | ٦٠١٦٣ | ٤٠١٠٩ | ٢٠٠٥٤ | ٤٠١٠٩ | ٢٠٠٥٤ | ٤٠١٠٩ | ٢٠٠٥٤ | ٢٠٠٥٤ |
| ٢٠٠٥/٢٠٠٤ | ٢٠٣٦٧٧ | ١٠١٨٣٨ | ٨١٤٧١ | ٦١١٠٣ | ٤٠٧٣٥ | ٢٠٣٦٨ | ٤٠٧٣٥ | ٢٠٣٦٨ | ٤٠٧٣٥ | ٢٠٣٦٨ | ٢٠٣٦٨ |
| ٢٠٠٦/٢٠٠٥ | ٢٠٦٥٤٠ | ١٠٣٢٧٠ | ٨٢٦١٦ | ٦١٩٦٣ | ٤١٣٠٨ | ٢٠٦٥٤ | ٤١٣٠٨ | ٢٠٦٥٤ | ٤١٣٠٨ | ٢٠٦٥٤ | ٢٠٦٥٤ |
| ٢٠٠٧/٢٠٠٦ | ٢٠٩٦٧٢ | ١٠٤٨٣٦ | ٨٣٨٦٨ | ٦٢٩٠١ | ٤١٩٣٥ | ٢٠٩٦٧ | ٤١٩٣٥ | ٢٠٩٦٧ | ٤١٩٣٥ | ٢٠٩٦٧ | ٢٠٩٦٧ |
| ٢٠٠٨/٢٠٠٧ | ٢١٢٦٤٤ | ١٠٦٣٢٢ | ٨٥٠٥٧ | ٦٣٧٩٣ | ٤٢٥٢٩ | ٢١٢٦٤ | ٤٢٥٢٩ | ٢١٢٦٤ | ٤٢٥٢٩ | ٢١٢٦٤ | ٢١٢٦٤ |
| ٢٠٠٩/٢٠٠٨ | ٢١٥٩٣٥ | ١٠٧٩٦٨ | ٨٦٣٧٤ | ٦٤٧٨٠ | ٤٣١٨٧ | ٢١٥٩٣ | ٤٣١٨٧ | ٢١٥٩٣ | ٤٣١٨٧ | ٢١٥٩٣ | ٢١٥٩٣ |
| ٢٠١٠/٢٠٠٩ | ٢١٩٠٦٦ | ١٠٩٥٣٤ | ٨٧٦٢٧ | ٦٥٧٢٠ | ٤٣٨١٣ | ٢١٩٠٧ | ٤٣٨١٣ | ٢١٩٠٧ | ٤٣٨١٣ | ٢١٩٠٧ | ٢١٩٠٧ |

(*)قام الباحث بعمل تقدير للسكان في سن ١٢ – ١٤سنة خلال الفترة من ٢٠٠١ – ٢٠٠٦ ثم قدرهم في سن ١٣ – ١٥ سنة خلال الفترة من ٢٠٠٦ – ٢٠١٠ وذلك بسبب عودة الصف السادس إلى السلم التعليمي .

أما الجداول من رقم ١٣ – ٣٩ تعد هي الأخرى نتيجة هامة ومؤشراً للأعداد نفسها سابقة الذكر في كل مديرية تعليمية على حدة .

**خاتمة البحث :**

قـام الباحث مستخدماً الأساليب الإسقاطية التي تعد من أكثر أدوات الاستشراف استخداماً فـي البحوث التي تبنى على تقديرات كمية ، وتوصل إلى نتائج تمثلت في الوقوف على الأعداد التـي يمكـن أن تكون هي أعداد السكان في سن التعليم الإعدادي العام – جدول رقم ٧ في هذا البحـث – وأعداد التلاميذ المتوقع قيدهم في هذا التعليم ، وأعداد الفصول المناسبة لهم ، وأعداد المعلمين اللازمين لكل مـادة من المواد الدراسـية في العقـد الأول من القرن الحادي والعشرين (٢٠٠١ – ٢٠١٠) لإجمالي الجمهورية – جدول رقم ١٢ في هذا البحث – ولكل مديرية تعليمية علـى حـدة – الجـداول من رقم ١٣ – ٣٩ بملاحق هذا البحث – وذلك إسهاماً من الباحث في مساعدة المسؤولين للتوصل إلى حل مشكلة مؤداها أن ثمة خللاً في التعليم الإعدادي العام تتمثل مظاهـره في زيادة كثافة الفصول عن الطاقة الاستيعابية المقررة ، ووجود عجز في معلمي عدد من المواد الدراسية هي : اللغة العربية ، واللغة الإنجليزية ، والتربية الفنية ، والتربية الموسيقية، والحاسب الآلي، وأمناء معامل الحاسب الآلي ، وقد بلغ إجمالي هذا العجز عام ٢٠٠٠ / ٢٠٠١ (٢١٢٥٥ معلمـاً) . ووجود زيادة في معلمي عدد آخر من المواد الدراسية هي : الرياضيات ، والعلوم ، والدراسات الاجتماعية ، والاقتصاد المنزلي ، والمجال الصناعي ، والمجال الزراعي ، وأمـناء معـامل العلوم . وقد بلغ إجمالي هذه الزيادة في العام نفسه (١٨٧٣٩ معلماً) . ولم يقف الأمر عند هذا الحد بل إن هذا العجز وهذه الزيادة تختلف من مادة دراسية إلى مادة أخرى ومن مديرية تعليمية إلى مديرية أخرى، بمعنى أنه في الوقت الذي تشكو فيه إحدى المديريات التعليمية من عجز في معلمي مادة ما ، يكون في معلمي المادة نفسها زيادة في مديريات تعليمية أخرى .

وقـد ترتب على هذا الخلل وغيره من الأسباب ، انخفاض في كفاءة هذا التعليم تمثلت في ارتفـاع نسـب الرسوب والتسرب بين تلاميذه ، وكثرة الهدر في ميزانيته وأمواله بسبب وجود الآلاف من المعلمين الزائدين عن الحاجة .

ولعـل ما أسفر عنه هذا البحث من نتائج بالأرقام في الجدول رقم (١٢) يعد مؤشراً مبني علـى أساس علمي للإسهام في حل المشكلة سابقة الذكر على مستوى الجمهورية . أما ما أسفر

عـــنه مـــن نتائج بالأرقام في الجداول من رقم (١٣ – ٣٩) بملاحق هذا البحث تعد هي الأخرى مؤشرات مبنية على أساس علمي للإسهام في حل المشكلة بالمديريات التعليمية كل على حدة .

ولمـــا كانـــت متطلبات تنفيذ ما سبق التوصل إليه تقتضي من الباحث العمل على مساعدة متخذي القرار ببعض المقترحات ، فإنه تأسيساً على ما سبق يقدمها على النحو التالي :

أولاً : بـــناءً علـــى ما كشفت عنه الإحصاءات من زيادة في معلمي عدد من المواد الدراسية ، وعجـــز في معلمي عدد آخر ، يقترح الباحث أن تنسق وزارة التربية والتعليم مع كليات إعـــداد المعلـــم لعمل تدريب تحويلي للمعلمين الزائدين عن الحاجة ، وإعادة تأهيلهم بما يســـاعد فـــي ســـد العجز في مواد دراسية أخرى . كتأهيل الأعداد الزيادة في معلمي الرياضـــيات والعلـــوم لســـد العجز في مادة الحاسب الآلي ، وكذلك الزيادة في معلمي الدراســـات الاجتماعية لسد العجز في مادة اللغة الإنجليزية ، وذلك عن طريق الدبلومات ذات البرامج المسائية .

ثانياً : من الضروري أن ترشد النفقات من بعض أبواب ميزانية التعليم الإعدادي العام ، وتوجه مـــع بعض الدعم المالي لتجديد وبناء وتأثيث ما تم تقديره من فصول ، وتوفير الدرجات المالية للأعداد اللازمة من المعلمين على ضوء مؤشرات نتائج هذا البحث .

ثالثاً : الإفـــادة مـــن نظام "تسريع التعليم" في مواجهة الفوج الناقص من تلاميذ التعليم الإعدادي العـــام الـــذي سيحدث عام ٢٠٠٥ – ٢٠٠٦ نتيجة إعادة السنة السادسة للحلقة الأولى من التعلـــيم الأساسي ، وتتمثل هذه الإفادة بإتاحة الفرصة الاختيارية للتلاميذ المتفوقين عقلياً بالصف الخامس عام ٢٠٠٤ – ٢٠٠٥ أن يدخلوا اختبار الصف السادس في العام نفسه ، وذلك بعد اجتيازهم اختبار الصف الخامس ، وينضم المرفعين منهم إلى الباقين للإعادة في الصف الأول الإعدادي عام ٢٠٠٥ – ٢٠٠٦ مكونين بديلاً للفوج الناقص .

رابعاً : ينـــتهز المســـؤولين فـــي هيئة الأبنية التعليمية فرصة وجود الفوج الناقص الذي سيستمر بالمرحلة الإعدادية مدة ثلاث سنوات من عام ٢٠٠٥ – ٢٠٠٦ إلى عام ٢٠٠٧ – ٢٠٠٨ فـــي القـــيام بأعمـــال الصيانة والترميم والتجديد لمدارس هذا التعليم التي أثبتت التقارير والدراســـات ســـوء حالـــتها (تقرير التنمية البشرية ، ١٩٩٥م ، ص٣١ ، ٣٣) ، (معهد التخطيط القومي ، ١٩٩٥م ، ص١٣٨ – ١٤٨) .

خامساً: من الأهمية بمكان أن يقدر المسؤولين مدى خطورة أعداد المتسربين المقدرين في هذا البحث بحوالي (٤٦٩٧٦٣ نسمة) أي ما يعادل ٩,٥% من السكان في سن التعليم الإعدادي العام وحده حسب إحصاء ١٩٩٩ ، ويرى إبراهيم محمد ، وعبدالراضي إبراهيم (٢٠٠٠م) أن نسبة كبيرة من المتسربين ينتمون إلى أوساط ، وبيئات اجتماعية ، وثقافية ، واقتصادية وجغرافية أكثر احتياجاً . وبناءً على ذلك يرى الباحث ضرورة التنسيق بين وزارتي التربية والتعليم والإعلام في عمل تعليم عن بعد خاص بكل فئة من فئات المتسربين ، ومؤسس على نتائج دراسات علمية جادة تحدد الحاجات التعليمية الأكثر جدوى لهؤلاء .

سادساً: أن تراعى كليات إعداد المعلم في سياستها لقبول الطلاب وتوزيعهم على التخصصات المختلفة ، مسألة الزيادة والعجز في معلمي التعليم قبل العالي ، ومعدلات تدفق أفواج الطلاب التي تختلف من تخصص إلى تخصص آخر ومن كلية إلى أخرى .

سابعاً: من الأهمية بمكان أن تلتزم كليات إعداد المعلم بتوصيف موحد لجميع المقررات الدراسية في التخصصات المختلفة ، ويكون هذا التوصيف قابل للتطوير والتحديث بما يلبي حاجة كل مقرر لمسايرة التغييرات العلمية والتكنولوجية .

**والله ولي التوفيق ،**

## قائمة المراجع


١- إبراهيم ، إبراهيم محمد ومحمد ، عبد الراضي إبراهيم (٢٠٠٠) ، **استراتيجيات تعليم الكبار في المناطق الأكثر احتياجاً** . القاهرة : **الأنجلو المصرية .**

2- Bell, Wendell (1997) . **Foundations of Futures Studies. New** Brunswick: Transaction Publishers.

3- Charles Achilles (1999) . **Let,s Put Kids First Finally Getting Class Size** Right . California . (Eric, Educatien, 1999, No. 132051)

4- Chau Ta Ngoc (1969) . **Demographic aspects of Educational Planning** . Paris: International Institute For Educational Planning .

٥- توفلر ، ألفن وهايدي (١٩٨٠) . **نحو بناء حضارة جديدة سياسات الموجة الثالثة** . ترجمة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة ٢٠٠٠ .

٦- الجهــاز المركــزي للتعبــئة العامة والإحصاء (١٩٩٦) . التعداد العام الثاني عشر للسكان والإسكان والمنشآت . جـــ١ ، جمهورية مصر العربية ، القاهرة .

٧- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (٢٠٠٠) . الكتاب الإحصائي السنوي . جمهورية مصر العربية ، القاهرة .

٨- زاهر ، ضياء الدين عبد الشكور (١٩٩٠) . كيف تفكر النخبة العربية في تعليم المستقبل . عمان : منتدى الفكر العربي .

٩- زيــادة ، مصـــطفى عبد القادر وآخرون (١٩٩٦) ، سياسة إعداد المعلم في مصر ، رؤية مستقبلية ، ورقة عمل ، الرياض : مقر المستشار الثقافي المصري .

١٠- شربجي ، عبد الرزاق محمد (١٩٨١) . الانحدار الخطي المتعدد ، العراق : وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .

١١- صالح ، ناهد (١٩٨٤). المنهج في البحوث المستقبلية. عالم الفكر، ١٤ ، ١٩٧ – ٢١٤.

١٢- عمـــار ، حامد مصطفى (١٩٩٩) . في التنمية البشرية وتعليم المستقبل . القاهرة : الدار العربية للكتاب .

١٣- فهمـــي ، محمـــد سيف الدين (١٩٩٥) . التخطيط التعليمي ، أسسه وأساليبه ومشكلاته . القاهرة : الأنجلو المصرية .

١٤- مجلـــس الـــوزراء (١٩٩٧). مصـــر والقرن الحادي والعشرين. جمهورية مصر العربية، القاهرة.

١٥- المركـــز القومي للبحوث التربوية والتنمية ١٩٧٩ . مشروع إعداد معلم المرحلة الثانية . جمهورية مصر العربية ، القاهرة .

١٦- معهـــد التخطـــيط القومـــي (١٩٩٤) . دراســـة واقع التعليم الإعدادي وكيفية تطويره . جمهورية مصر العربية ، القاهرة .

١٧- معهـــد التخطيط القومي (١٩٩٥) . تقرير التنمية البشرية ١٩٩٤/٩٣ . جمهورية مصر العربية، القاهرة .

١٨- معهــد التخطيط القومي (٢٠٠٠) . **تقرير التنمية البشرية ١٩٩٩/٩٨** . جمهورية مصر العربية، القاهرة .

١٩- المعهــد العربي للتخطيط (١٩٩٦) . **الدليل الموحد لمفاهيم ومصطلحات التخطيط في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية** . الكويت .

٢٠- المعهد العربي للتخطيط (٢٠٠٠) أ . **برنامج تحليل الموارد البشرية** . الكويت.

٢١- المعهد العربي للتخطيط (٢٠٠٠) ب . **برنامج السياسات الاجتماعية في التنمية** . الكويت.

٢٢- المعهد العربي للتخطيط (٢٠٠٠) جـ. **برنامج اقتصاديات التعليم** . الكويت.

٢٣- المفــتى ، محمــد أمين وآخرون (١٩٩٧) . "رؤية حول مناهج التعليم قبــل الجامعي في مصر على مشارف القرن الحادي والعشرين" . **مستقبل التربية العربية** ، ٣ ، ٢٦٩ – ٢٨٨ .

٢٤- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٩٨) . المؤتمر الأول لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب ، **رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي** . طرابلس .

25-Montgomery, Douglas & Peck Elizapeth (1992) **Introduction to Linear Regression Analysis** . New York: John Wiley & Sons, INC.

٢٦- وزارة التربيــة والتعلــيم (١٩٨١) . **قانون التعليم رقم ١٣٩** . جمهورية مصر العربية ، القاهرة.

٢٧- وزارة التربيــة والتعلــيم (١٩٨٨ – ١٩٩٢) . **الخطــة الخمسية لإصلاح نظام التعليم** . جمهورية مصر العربية ، القاهرة .

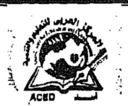
٢٨- وزارة التربيــة والتعلــيم (١٩٩٠ – ٢٠٠٠) . **الإحصــاء الاستقراري للمقيدين بالمرحلة الإعدادية** . جمهورية مصر العربية ، القاهرة .

٢٩- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٠) . التنسيق الإعدادي ، جمهورية مصر العربية ، القاهرة .

٣٠- وزارة التربيــة والتعليم (٢٠٠٠ – ٢٠٠١) . **خطة الدراسة بالحلقة الإعدادية** . جمهورية مصر العربية ، القاهرة .

٣١- وزارة التربيــة والتعلــيم (٢٠٠١). **ميزانـــية التعليم الإعدادي**. جمهورية مصر العربية، القاهرة .

# معوقات تنمية الإبداع لدى طلاب مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين



إعداد د.رشيد بن النوري البكر

## مقدمة :

يعـــيش العـــالم اليوم في عصر التفجر المعرفي والثقافي في جميع مجالات الحياة، حيث تتسارع العلوم المعرفية والتقنية، إذ يرى بعض العلماء أن المعرفة قد زادت في عام ٢٠٠٠م مئة مـــرة عما كانت عليه عام ١٩٠٠م. ويرى البعض الآخر أن المعرفة تتضاعف في مجال العلوم الطبيعية كل ثماني سنوات" (١) . وأمام هذا التزايد المعرفي، والتطور التقني فإنه يمكن القول بأن الألفـــية الثالثة بدأت تطرح عدداً من الخصائص التي أملت عدداً من التغيرات على حياة البلدان والشـــعوب وظهـــرت انعكاساتها على مختلف مجالات الحياة سواءً السياسية، أو الاقتصادية، أو الاجتماعية، أو التربوية.لذا فإن هذا العصر يحتاج إلى موارد بشرية تتميز بالإبداع الذي يسهم في التأقلم مع التغيرات الجارية، وفي الوقت نفسه يسهم في تطور المجتمع. ومن هنا أدركت كثير من الدول أهمية تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب من خلال المؤسسة التربوية التي أنشأها المجتمع وعهد إليها مسئولية تربية النشء، وغرس القيم، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي.

ولعـــل هـــذا ما دفع بعض الباحثين إلى القول "أن إعطاء الفرص المناسبة لنمو الطاقات الإبداعية مسألة حياة أو موت بالنسبة لأي مجتمع من المجتمعات" (٢) .

ولقـــد حظـــي موضـــوع الإبـــداع باهتمامات عدد من الدول، حيث تبنت سياسات وطنية وإقليمـــية لدعمه، والحد من معوقاته، إذ دعمت كل من الولايات المتحدة، وكندا، واليابان وكذلك الســـوق الأوربـــية المشتركة سياسات خاصة للإبداع، كما قامت منظمات متعددة بإنشاء إدارات خاصـــة لرعاية الإبداع ... فأنشأت وحدات إدارية خاصة مثل: وحدة البحوث، ووحدات التطوير التنظيمـــي وغـــيرها. حيـــث أنّ الهدف منها رعاية الإبداع وتنميته في المنظمة وتوجيهه لتحقيق أهدافهـــا، كما قامت منظمات عديدة بتدريب العاملين فيها على السلوك الإبداعي، في حين قامت منظمات أخرى بدفع رسوم للمبدعين من خارج المنظمة، أو حتى من خارج المجتمع الذي تعمل فيه" (٣) .

والـــيوم نقـــرأ كثيراً من النقد يوجه للنظام التعليمي حيث يوصف بأنه تقليدي ويركز على أدنى القدرات المعرفية ــ الحفظ الاستظهارـــ، ويهمل القدرات الإبداعية الأمر الذي نتج عنه أن

تكون مخرجات النظام التعليمي متشابهة، أي أن النظام التعليمي يكرر مخرجاته، الأمر الذي يعيق قـــدرة أبنائه على مجاراة التطورات والاكتشافات المذهلة في العالم، ويحد من عجلة التطور التي تسير فيها البلاد. وإذا أردنا أن نواجه التحديات المعاصرة، وأن نلحق بركب التطورات الحديثة، فـــلا بد من مراجعة النظام التعليمي بمجمله بدءاً من أهدافه، ومروراً بمحتواه وأساليبه وأنشطته، وانتهاء بمخرجاته .

ومما لا شك فيه أننا إذا رجعنا إلى السياسة العامة للتعليم في المملكة العربية السعودية نجد أنها أكدت على ضرورة تنمية الإبداع، ويتضح ذلك جلياً من الهدف رقم (٥٧) والذي ينص على: غرس حب العمل في نفوس الطلاب، والإشادة به في سائر صوره، والحض على إتقانه والإبداع فيه، والتأكيد على مدى أثره في بناء كيان الأمة، ويستعان على ذلك بما يلي :

( أ ) تكويـــن المهارات العملية، والعناية بالنواحي التطبيقيـــة في المدرسة، بحيث يتاح للطالب فرصـــة للقـــيام بالأعمـــال الفنيـــة اليدوية، والإسهام في الإنتـــاج ، وإجراء التجارب في المخابر والورش والحقول .

( ب) دراسة الأسس العملية التي تقوم عليها الأعمال المختلفة، حتى يرتفع المستوى الآلي للإنتاج إلى مستوى النهوض والابتكار" [٤] .

وإذا كانت السياسة العامة للتعليم في المملكة العربية السعودية تنص على ضرورة تحقيق الإبـــداع لـــدى الطلاب، فإن من الأهمية بمكان أن نتعرف على معوقات تنمية الإبداع في التعليم العـــام حتى نستطيع أن نذللها، مما يسهل لنا اكتشاف الطاقات الإبداعية المتوافرة لدى الطلاب ، ومن ثم تنميتها .

وتأسيســاً علـــى مـــا سبق، فإنه يمكن القول بأن موضوع تنمية الإبداع لدى الطلاب في مـــراحل التعلـــيم بـــدأ يفرض نفسه على النظام التعليمي، لذا يجب أن يكون لدينا تصور واضح ومـــتكامل مبـــنى علـــى دراسة علمية يوضح لنا أهم المُعوقات التي تحد من تنمية الإبداع لدى الطلاب، ومن هنا تستمد هذه الدراسة أهميتها .

## تحديد مشكلة الدراسة :

تـــتلخص مشـــكلة الدراســـة في التعرف على أهم معوقات تنمية الإبداع لدى الطلاب في مـــراحل التعليم العام من وجهة نظر المعلمين، ويمكن تحديد هذه المشكلة في الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١. ما معوقات تنمية الإبداع لدى طلاب المرحلة الابتدائية ؟

٢. ما معوقات تنمية الإبداع لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟
٣. ما معوقات تنمية الإبداع لدى طلاب المرحلة الثانوية؟
٤. هل يوجد اختلاف في معوقات تنمية الإبداع لدى الطلاب باختلاف المرحلة الدراسية؟

**أهداف البحث :**

يهدف البحث إلى تحقيق مجموعة من الأهداف تتلخص فيما يلي:

١. تحديــد معوقات تنمية الإبداع لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية سواءً المتعلقة بالمنهج، أو البيئة المدرسية، أو المعلم، أو الطالب.
٢. تحديد معوقات تنمية الإبداع لدى طلاب المرحلة المتوسطة سواءً المتعلقة بالمنهج، أو البيئة المدرسية، أو المعلم، أو الطالب.
٣. تحديــد معوقــات تنمية الإبداع لدى طلاب المرحلة الثانوية سواءً المتعلقة بالمنهج أو البيئة المدرسية، أو المعلم، أو الطالب.
٤. الــتعرف علـــى الفروق في معوقات تنمية الإبداع لدى الطلاب في كل مرحلة من مراحل التعليم العام .

**أهمية الدراسة :**

تنبع أهمية الدراسة من :

١. دور المناهج الدراسية، وقدرتها على المساهمة في بناء أجيال تمتلك القدرات الإبداعية .
٢. دور المعلم في تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلاب .
٣. دور الإدارة المدرسية في تهيئة البيئة، والمناخ المناسب لتحقيق الإبداع لدى الطلاب .
٤. أن يــتعرف المســئولون عــن التعليم في المملكة العربية السعودية على أهم معوقات تنمية الإبــداع في التعليم العام، مما يساعدهم على تطوير عملية التعليم والتعلم، وتحقيق السياسة العامة للتعليم .
٥. ندرة الأبحاث التي أجريت في هذا المجال، وبخاصة على المستوى المحلي .
٦. سوف يساعد هذا البحث على فتح الباب أمام مزيد من الأبحاث في هذا المجال .

**مصطلحات الدراسة :**

١. معوقات تنمية الإبداع :

"هــي كــل مــا يحيط بالتلميذ من متغيرات قد تعيق ظهور التفكير الابتكاري لديه، وكما يدركها المعلمون دون سواهم".(٥)

وفي هذا البحث يقصد بمعوقات تنمية الإبداع :

كافة العوامل المرتبطة بالعملية التعليمية، والتي تحد أو تمنع من تنمية القدرات الإبداعية الأساسية، وهي: (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتوسيع) (٦) لدى التلاميذ في مراحل التعليم العام من وجهة نظر المعلمين .

٢. مراحل التعليم العام: وتشمل المراحل التالية:ـ المرحلة الابتدائية، والمرحلة المتوسطة، والمرحلة الثانوية .

**الإطار النظري والدراسات السابقة :**

إن الخطوة الرئيسة التي ينبغي تحديدها ووضعها أمام القائمين على العملية التعليمية تتمثل في التعرف على أبرز معوقات الإبداع لدى الطلاب حتى يمكن الحد منها، ومن ثم التغلب عليها، لذا فإن الباحث سيعرض أبرز القوائم المتعلقة بالإبداع في الأدب النفسي والتربوي. والتي يمكن تقسيمها إلى مجموعتين رئيسيتين :

المجموعة الأولى : تشمل القوائم التي تناولت معوقات الإبداع بصفة عامة: وتعد قائمة دانزنج، ونيفس، ونيفس (Danzign, Nevis, and Nevis, 1970) من أبرز القوائم التي توصل إليها لتحديد المعوقات التي تقف أمام تنمية الإبداع، وقد بلغ عددها أربعة عشر معوقاً هي :

١. الخوف من الفشل .
٢. التردد وعدم الثقة .
٣. نقص الموارد .
٤. التأكيد أو اليقين المبالغ فيه .
٥. تجنب الإحباط .
٦. التقيد بالأعراف والتقاليد القديمة .
٧. الحياة التخيلية الفقيرة .
٨. الخوف من المجهول .
٩. الحاجة للتوازن .
١٠. التردد في إحداث التأثير الفعال في الغير .
١١. التردد في الانطلاق .
١٢. الفقر في الجانب الوجداني .
١٣. عدم تكامل عنصري الذكورة والأنوثة .

١٤ البلادة الحسية ونقص الحساسية للمشكلات [٧]

وقد ذكرت أمابيل(Amablie, 1983) مجموعة أخرى من المعوقات هي :

- التقييم المتوقع : إن إبداع الأفراد الذين يركزون على كيفية تقويم أعمالهم يكون أدنى من مستوى إبداع الأفراد الذين لا يعيرون انتباها للتقويم .
- المراقبة أثناء العمل : إن الأفراد الذين يخضعون للمراقبة يكون إبداعهم أقل من الأفراد الذين لا يخضعون لها .
- المكافأة : فالأفراد الذين ينجزون أعمالهم من أجل المكافأة يكون إبداعهم أقل من الأفراد الذين ينجزون أعمالهم بدون مكافأة .
- المنافسة : إن الأفراد الذين يدخلون في منافسة مع الآخرين يكون إبداعهم أقل من الأفراد الذين لا يهتمون، أو لا يدخلون في عمل تنافسي .
- الخيار المقيد : فالأفراد الذين يقومون بأعمال مقيدة بقوانين، ولوائح، ونظم يكون إبداعهم أقل من الذين يعملون بحرية .
- العوامل الخارجية : فالأفراد الذين يولون العوامل الخارجية اهتماما أكثر في أدائهم للأعمال يكونون أقل إبداعاً مقارنة بالأفراد الذين يولون العوامل الداخلية اهتماماً أكثر" [٨] .

ووفقاً لجروان، فقد صنف الباحثان ترفنجر، وإساكسن (Isaksen & Treffinger, 1985) عقبات التفكير الإبداعي في مجموعتين رئيسيتين هما :

أولاً : العقبات الشخصية : وتشمل ضعف الثقة بالنفس، والميل للمجاراة، والحماس المفرط، والتشبع، والتفكير النمطي، وعدم الحساسية أو الشعور بالعجز، والتسرع، وعدم احتمال الغموض، ونقل العادة .

ثانياً: العقبات الظرفية: يقصد بالعقبات الظرفية للتفكير الإبداعي تلك المتعلقة بالموقف ذاته، أو بالجوانب الاجتماعية، أو الثقافية السائدة، وتشمل: مقاومة التغير، وعدم التوازن بين الجد والفكاهة، وعدم التوازن بين التنافس والتعاون" [٩] .

أما الرميحي (١٩٨٦م) فيرى أن معوقات الإبداع، هي معوقات:اقتصادية، وإدارية، واجتماعية، وسياسية [١٠] .

بينما يحدد هلال (١٩٩٧م) معوقات الإبداع في: التكرار والاعتياد، والخوف، والأحكام المسبقة، والجمود والكسل، والقصور، وعدم القدرة على إظهار الفكرة ( )

المجموعة الثانية : تشمل القوائم التي تناولت معوقات الإبداع في العملية التربوية :

وممــن قدمــوا اهتموا بتحديد معوقات الإبداع في العملية التعليمية تورانس (Torrance, 1967) الــذي يرى أن معوقات التفكير الإبداعي لدى التلاميذ هي : محاولات الكبار كبت خيال الأطفــال، والقيود التي تفرض على حب الاستطلاع، والتأكيد الزائد على دور كل من الجنسين، والخوف من المغامرة، والنقد، وضغوط الأقران (١٢) .

ويــتفق المليجي (٢٠٠٠م) مع تورانس(Torrance) في كثير في المعوقات، إذ يرى أن معوقات التفكير الإبداعي في المدرسة يمكن تحديدها بما يأتي :

١. التربية الموجهة نحو النجاح .
٢. الامتحانات المدرسية تقيس التحصيل في نطاق محدود .
٣. الامتثال لضغط الزملاء .
٤. العقاب على التساؤل والاكتشاف .
٥. التأكيد الزائد أو الخاطئ على أدوار الجنسين .
٦. معادلة الاختلاف بالشذوذ .
٧. القسمة الثنائية بين العمل واللعب " (١٣) .

ويضيف خير الله والكناني (١٩٨٣) إلى تلك المعوقات ما يلي :

- وجد أن بعض المدرسين يريدون مكافأة التفكير الابتكاري لتلاميذهم، ولكن الكثير منهم غير قادر على أن يفعل ذلك بكفاءة لأنهم لا يعرفون ذلك .
- عند مناقشة الأعمال الابتكارية للأطفال يبدو أن أذهان المدرسين تكون مشغولة بالاتجاهات النقدية (البحث عن الأخطاء) بدلاً من البحث عن الإمكانات البنائية " (١٤) .

ووفقاً لعبادة (٢٠٠١م) ، فقد حدد ليث (Luthe,w.) معوقات الإبداع بما يلي :

١. التركيز الزائد على وسائط التربية التي تهتم بالنواحي اللفظية والمنطقية .
٢. الاهــتمام بتحليل العام إلى أجزاء منفصلة، وهذا يتضمن عدم الاهتمام بإدراك العلاقات بين الأجزاء .
٣. التركيز على الجانب المجرد من النشاط العقلي، وإهمال بعض الجوانب الأخرى .
٤. يجبر المعلم التلميذ على الالتزام بطريقته في التعبير، بل قد يتدخل تدخلاً صريحاً في نشاط التلميذ .

٥ اتجــاه المعلــم نحو عقاب التلاميذ الذين يظهرون أدلة على الحساسية الانفعالية والمثالية، والشــجاعة المعنوية، والنقد العقلي، والحدس والتخمين الجيد أو العودة إلى النكوص إلى لعب الطفولة .

٦ اتجاه المعلم إلى مكافأة سلوك التلميذ الذي يدل على الطاعه والإذعان والمسايرة.

٧ تفضــيل المعلــم للتلميذ الذي يتصف بالسلوك الذكي بمعناه التقليدى ، وعدم تفضيله لتلميذه المبتكر حتى ولو كان أداؤه في المدرسة جيداً .

٨. الاتجاه النقدي والتقويمي، والاهتمام بوصول التلاميذ إلى حلول صحيحة سريعة

٩. إجبار التلميذ على أن يعمل ما لا يحب ( ما لا يتفق مع ميوله التعليمية ) .

١٠. الاتجاه السالب نحو الابتكارية ، ونحو أهميتها في العملية التعليمية .

١١ اعتبار الانشغال بالأنشطة الابتكارية في الحياة اليومية مسألة قليلة الأهمية

١٢ إظهــار ســلوك محبط للابتكار من جانب أفراد الأسرة أو الأقران أو الأصدقاء، أو زملاء الفصل أو المعلمين .

١٣ التركيز الزائد على الجوانب المادية الواقعية ( ما هو مادي وواقعي )

١٤. التركيز الزائد على الجوانب الاجتماعية التي تعيق التلقائية والمرونة لدى التلميذ

١٥. التركيز الشديد على أن تكون أفكار التلميذ عملية ومقيدة .

١٦. التركيز الشديد على النجاح والإنجاز لنتائج مثمرة وسريعة .

١٧ الخوف من الصراحة، وسيادة السلوك النفاقي، والخوف من أن التلميذ لا يكون محبوباً .

١٨ النقص في الاستقلال الذاتي عند التلميذ، والاهتمام الشديد بأفكار الآخرين وآرائهم .

١٩. الجو التسلطي .

٢٠. الجو التنافسي والتركيز على الاختبارات .

٢١. التركيز الشديد على النظام، والتشدد في النظام المدرسي .

٢٢. الاهــتمام الشديد بالوقت ( توقيت العمل ) حتى ولو كان ذلك على حساب رغبة التلميذ في الاستمرار في العمل، وكذلك الاهتمام بالاقتصاد في الموارد والنفقات" (١٥) .

"والــيوم يوجــد إجمــاع علــى أن جزءاً كبيراً من إهمالنا في استغلال الطاقة الإنسانية وتوجيهها إنما يعود إلى عدم إلمام القائمين بشئون التربية والتعليم بالقوانين الأساسية للإبداع. بل إن نظم التعليم تتجه غالباً في طريق يتعارض مع نمو التفكير فالمتطلبات الحادة للنجاح لا تزال تتبلور في القدرة على الاستيعاب والتذكر والمجاراة أي ما يسمى بالتربية التلقينية " (١٦)

كمــا أن ازدحـــام المـــنهج بمجموعة من المواد الدراسية، أدى إلى حرمان الطلاب من ممارســـة الحـــياة الاجتماعـــية ، ومن اكتشاف طاقاتهم الإبداعية. وهذا أفضى إلى عدم وظيفية المـــناهج الدراســـية، ممـــا ترتب عليه عزلة الطالب عن الحياة، وعن التطورات التي تحدث في مجـــتمعه، ونتـــيجة لذلك فإن الطلاب أصبحوا يخضعون لأسلوبين متباينين من أساليب التربية، أحدهمـــا جـــاف نظـــري، وهـــو الأسلوب المدرسي، والآخر طبيعي يفيض بالحيوية، والحركة، والنشـــاط، ويقوم على أساس التفاعل والتعامل بين الفرد والبيئة والحياة، ولكنه يفتقر إلى التنقية، والتبسيط، والشمولية، والتوجيه، وذلك هو أسلوب الحياة " (١٧) .

كمـــا أن السير في ظل المنهج التقليدي أدى إلى تحجيم دور الطالب في العملية التعليمية وقصـــره علـــى حفـــظ المعلومات المعرفية واسترجاعها، وتنفيذ الأوامر والتعليمات التي تصدر باستمرار سواءً من المعلم، أو من الإدارة المدرسية، والتي لا مجال لمناقشتها، وعدم السماح لـــه بالتعبـــير عن رأيه، فكثيراً ما يعاقب المعلم الطالب عندما لا يحفظ نصاً شعرياً أو حقيقة معرفية، وكثيراً ما يصفه بعدم الفهم أو بالغباء، "وقد أشارت نتائج بحوث تورانس (Torrance) إلى أن التعليم التقليدي، وعدم إعطاء الطالب حرية التعبير عن القدرات والمواهب الإبداعية قد يؤثر على الصحة العقلية للتلميذ، لأن عدم التعبير عن القدرات والمواهب الإبداعية قد يمنع الشعور بالرضا لـــدى التلمـــيذ، فإذا لم يزود الشعور بالرضا لدى التلميذ بالبيئة الصفية المدرسية فإن انحرافه قد يكون كبيراً، كما أن المدرسة التي يسيطر عليها جو الصرامة هي غالباً ما تكون أقل المدارس في استثمار الإبداع وقدرات التفكير في العملية التعليمية ــ التعليمية " (١٨) .

كما أن المنهج التقليدي لم يرع ميول وحاجات الطلاب، وقد "أدى إنكار الحاجات الإبداعية في المراحل التعليمية المختلفة إلى :

- تكوين مفهوم ذاتي خاطئ أو غير محدد .
- القصور في التعليم .
- مشكلات سلوكية .
- الصراعات النفسية والتعليمية " (١٩) .

ولقـــد أثـــر التعليم التقليدي على دور المعلم ووظيفته في العملية التعليمية، فالمعلم في هذا المـــنهج قيدت حريته بشكل كبير ، وأثقل كاهله بعدد من المسئوليات والمهام تمثلت بعدد كبير من الحصـــص مع تنوع المواد الدراسية التي يدرسها، كما طلب منه إنهاء المقرر الدراسي في وقت محـــدد؛ لـــذا فهـــو لا يفـــتح مجال النقاش مع الطلاب، لأنه يعمل تحت ضغط الوقت . ولتحقيق

الأهداف المعرفية في مستوياتها الدنيا اضطر أن يقتصر دوره على توصيل المعلومات المعرفية إلـى أذهـان الطلاب عن طريق الحفظ، والسعي للوصول بهم إلى مستوى واحد ومتقارب في الحفـظ عن طريق حشو أكبر قدر ممكن من المعلومات في أذهانهم، وكثيراً ما يلجأ إلى أساليب عـدة لتحقـيق هذا الهدف، منها: الترديد، وتلخيص المادة الدراسية، والثواب والعقاب، وكل هذا يفضي إلى قتل المواهب والقدرات الإبداعية لدى الطلاب .

كما أن المعلم في ظل هذا المنهج صار يرى أن التدريس الفعال يقوم على هدوء الطلاب الـتام داخـل الفصـل، وطاعتهم العمياء لما يلقيه من الأوامر والتوجيهات دون مساءلة، لذا فإن العلاقـة بيـن المعلم والتلميذ أصبحت علاقة تسلطية، نتج عنها نفور الطالب من المعلم وكرهه للعملية التعليمية بمختلف عناصرها. وكراهية التلميذ لمعلمه تتجلى في صور متعددة، منها: فرحه عند غياب المعلم، وفرحه عند مرضه، وكثرة المشكلات بين المعلم وتلاميذه" (٢٠) .

"وقـد أثـر ذلك على المعلم فأصبحت هذه الوظيفة مصدر متاعب فيزيقيه ونفسية، يشعر معهـا المـدرس بالإرهـاق والتوتر، فالصراع مرتبط بالتناقض الوجداني الذي يتأزم به سلوك المـدرس فـي اسـتجاباته لمطالـب متنافرة. والصراع مسبب لكل أنواع الإحباط والقلق وسوء التكليف، وقد تنتهي هذه كلها بالمدرس إلى الوقوع فريسة أمراض عقلية أو نفسية حادة .

ولقـد أثبتـت دراسـات (أيدا برجية) في فرنسا أن معظم الأمراض العقلية التي تصيب المدرسين هي أمراض مهنية .

كمـا أثبتـت دراسـات أمريكية أخرى أن هذا الصراع يؤدي إلى وجود ظاهرة احتراق المدرس، إذ يستهلك المدرس طاقته، ويفقد حماسه الذي دخل به المهنة، وتثقله أعمال كثيرة تعزله عـن عالم الكبار وما فيه من ألوان الراحة والترفيه والرياضة. ولقد شبه بعضهم ظاهرة احتراق المدرسين بظاهرة التعب التي تصيب المقاتلين في وقت الحروب (٢١) .

ومن المعلوم أن النشاطات التعليمية تسهم بدرجة كبيرة في الكشف عن القدرات الإبداعية لـدى الطلاب وتنميتها، إلا أن النشاطات التي يمارسها الطلاب في المدارس اليوم تعاني من عدد من الصعوبات، كما أوضحت ذلك العديد من الدراسات، مثل: دراسة جلال (١٩٨٧م)، ودراسة المنيع (١٩٨٣م) ، ودراسة الغامدي (١٩٨٨م) ، ودراسة موسى (١٩٨٩) من أهمها ما يلي :

١. قلـة الإمكانـات المـتوافرة في بعض المدارس من أجهزة، وخامات، وأدوات، وصالات، وملاعب .
٢. أن النشاط يشكل عبئاً إضافياً على المدرس .

٣. إن ممارسة النشاط عادة تتم بين الحصص، مما يرهق الطالب، ويزيد من طول اليوم الدراسي .
٤. عدم إعطاء النشاط أهمية في تقويم المدير، والمدرس، والطالب .
٥. نقص الإعداد التربوي لدى بعض المعلمين .
٦. مدة النشاط المدرسي غير كافية لمزاولته بشكل جيد .
٧. عدم وجود خطة واضحة ومحددة للنشاط .
٨. عدم وجود حوافز مادية أو معنوية للمشرفين على النشاط المدرسي .
٩. ازدياد عدد التلاميذ في المدارس" (٢٢) .

وإذا تأملنا واقع أساليب التقويم في مدارسنا اليوم نجد أنها تركز على الاختبارات التحريرية المقالية للحكم على مدى نجاح الطالب وتفوقه أو إخفاقه، فهي تركز على قياس أدنى القدرات العقلية، وقلما نجد اختبارات تهتم بقياس مهارات التفكير العليا (التحليل والتركيب والتقويم) عوضاً عن أن نجد اختبارات تقيس القدرات الإبداعية لدى الطلاب، وقد نتج عن ذلك الكثير من الآثار السلبية لعل من أبرزها عدم حاجة الطالب للتفكير، مما جعله يشعر بأنه ليس بحاجة إلى أن يستخدم عقله .

ويرى جروان (١٩٨٨م) "أننا عندما نتحدث عن المدرسة والإبداع ونحتكم في الوقت ذاته لعلامة الامتحان، فإننا نمارس في الحقيقة سلوكاً يحمل في طياته تناقضاً واضحاً لابد من معالجته حتى ننتقل إلى مرحلة متقدمة في تقدير الإبداع ورعايته. وقد يكون العمل الدؤوب من أجل فك الارتباط بين المعرفة والعلامة، ومواجهة مترتبات هذا العمل خطوة أولى للخروج من مأزق التناقض، ثم تأتي مرحلة إدخال أساليب جديدة لتقييم مستوى تقدم الطلبة وإنجازاتهم مثل: تقييم المحكمين، وتقييم الرفاق، والتقييم الذاتي، والبطاقة التراكمية وغيرها" (٢٣) .

وفي إطار الدراسة الحالية أجريت العديد من الدراسات المسحية في العالم العربي للتعرف على معوقات التفكير الإبداعي لدى الطلاب، نذكر منها:

دراسة عبادة (١٩٩٣م) والتي أجريت بهدف التعرف على الفروق بين مراحل التعليم العام في معوقات التفكير الابتكاري، وقد كانت عينة الدراسة من (٢٣٥) معلماً ومعلمة من معلمي مراحل التعليم العام بثلاث محافظات هي: المنيا، وأسيوط، وسوهاج. وقد انتهى إلى قائمة من معوقات التفكير الابتكاري، تم توزيعها إلى ثلاثة أجزاء :

معوقات تتعلق بالأسرة ، ومعوقات تتعلق بالمدرسة، ومعوقات تتعلق بالمنهج .

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن نتائج هامة أبرزها ما يأتي :

١. إن معوقـــات التفكير الابتكاري والتي تتعلق بالمعلم تركزت بحجم أكبر في مرحلة التعليم الأساسي ( الحلقة الثانية ) بمقارنتها بالحلقة الأولى، ومرحلة التعليم الثانوي العام .

٢. إن حجـــم المعوقـــات التـــي تـــتعلق بمحتوى المنهج يظهر بصورة أكبر في مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) بمقارنته بالمرحلتين الأخيرتين .

٣. أن حجـــم المعوقـــات التـــي تتعلق بالإدارة المدرسية، ونظام التعليم كان أكبر ما يكون في مـــرحلة التعلـــيم الأساســـي ( الحلقة الثانية ) ثم مرحلة التعليم الثانوي العام بمقارنتهما معا ومقارنتهما بمرحلة التعليم الأساسي ( الحلقة الأولى ) .

وانتهى الباحث إلى أن حجم المعوقات الخاصة بالتفكير الابتكاري يتركز بصورة أكبر في مـــرحلة التعلـــيم الأساسي ( الحلقة الثانية ) ثم مرحلة التعليم الثانوي العام، وأخيراً مرحلة التعليم الأساســـي ( الحلقـــة الأولى )، وهذه نتيجة غير متوقعة حيث كان المتوقع أن يتركز أكبر حجم للمعوقات في مرحلة التعليم الأساسي ( الحلقة الأولى ) ، وهذا ما يدعو إلى مزيد من البحوث في هذا الصدد (٢٤) .

دراســـة المسيليم، وزينل (١٩٩٢م) والتي هدفت إلى التعرف على أهم معوقات الأنشطة الابـــتكارية فـــي مـــدارس التعلـــيم الـــثانوي في دولة الكويت من وجهة نظر عينة من النظار والـــناظرات، ولتحقـــيق هذا الهدف أعد الباحثان استبانة اشتملت على أربعة مجالات هي: مجال المعلميـــن وإعدادهـــم المهنـــي، ومجال الطلاب والهيئة المدرسية، ومجال قوة وصلاحيات إدارة المدرســـة، ومجـــال المنهج المدرسي. وطبقت الاستبانة على عينة من خمسين فرداً من مجموع مجـــتمع النظار والناظرات في المدارس الثانوية، وبتحليل البيانات إحصائياً توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، من أهمها :

أن هـــناك اتفاقاً ذا دلالة عالية بين أفراد العينة على ما تطرحه الدراسة من معوقات أمام الأنشطة الابتكارية في مدارس التعليم الثانوي. وقد تحددت هذه المعوقات في المجالات الأربعة: المعلميـــن وإعدادهـــم المهني، الطلاب والبيئة المدرسية، قوة وصلاحية إدارة المدرسة، والمنهج المدرسي، كالتالي :

١. أن مـــن أهـــم معوقات الأنشطة في مجال المعلمين وإعدادهم والتي تتمثل في: عدم توفير معلميـــن ذوي كفاءة خاصة لتنفيذ الأنشطة الابتكارية، والأعباء الملقاة على عاتق المعلمين

تــؤدي إلــى الإحجــام حتى عن التفكير في الإعداد لبرامج وأنشطة مبتكرة، وعدم اعتماد الابتكار كأساس في مناهج مؤسسات إعداد المعلمين .

٢. إن من أهم معوقات الأنشطة الابتكارية في مجال الطلاب والبيئة المدرسية، التي تتمثل في عدم اعتبار التجديد الذي تقدمه المدرسة لطلابها أمراً مطلوباً، وعدم امتلاك المدرسة الأمر بــتعديل المــنهج الحالي ليوافق متطلبات اشتراك الطلاب في الأنشطة الابتكارية، واعتقاد بعــض أولياء الأمور أن الاعتماد على الأنشطة والفعاليات المبتكرة سوف يقلل من تحصيل الطلاب واستعداهم للامتحان النهائي، وعدم حصول الطلبة على درجات مقابل نشاط خارج مقرراتهم المدرسية مما يؤدي إلى قلة الحماس لديهم في المشاركة بها .

٣. أن من أهم معوقات الأنشطة الابتكارية في مجال قوة وصلاحية إدارة المدرسة، حيث تتمثل فــي : عــدم الاتفــاق مع القول إنّ الإدارة المدرسية الحديثة يجب أن تكون مبدعة، فكثرة الامــتحانات والأعباء الدراسية تجعل إدارة المدرسة لا تهتم كثيراً في ابتكار أنشطة خارج المنهج المدرسي، ووجود إجراءات إدارية يجب اتباعها للحصول على الموافقة من المنطقة التعليمــية والــوزارة عــند إضــافة أنشطة مدرسية خارج المنهج المدرسي، والصلاحيات الممنوحة لناظر المدرسة تحد من حرية حركته وفتح المجال أمام طلابه للإبداع .

٤. أن مــن أهــم معوقات الأنشطة الابتكارية في مجال المنهج المدرسي، والتي تتمثل في عدم اعتــبار الــتجديد فــيما تقدمــه المدرســة لطلابها أمراً مطلوباً، وكثرة المعلومات والكتب والواجــبات المصــاحبة للمــنهج المدرسي الحالي تحد من إضافة برامج وأنشطة مدرسية مبــتكرة، والمنهج الدراسي الحالي بحاجة ماسة إلى إضافة برامج ابتكارية حيث أنه بشكله الحالي لا يعني بمتطلبات الابتكار .

ومــع كــل تلك المعوقات للأنشطة الابتكارية بالمدرسة الثانوية فقد كشفت الدراسة عن نتائج هامة أخرى وهي :

- أن الناحية المادية لا تمثل عائقاً في سبيل إضافة أنشطة مبتكرة .
- عدم مكافأة المعلمين مادياً لا يقف عائقاً أمام إقبالهم على ابتكار أنشطة جديدة خارج المنهج.
- قبول الطلبة للاشتراك بالأنشطة الابتكارية لا يمثل عائقاً .
- ساعات الدوام المدرسي مناسبة لفتح المجال لإضافة أنشطة ابتكاريه .
- أن إضافة أنشطة ابتكاريه لن تزيد من المسئوليات الإدارية .
- إنّ إدخال برامج مبتكرة لا يتعارض مع المنهج المدرسي الحالي (٢٥) .

وكذلك دراسة حمود (١٩٩٥م) والتي هدفت إلى التعرف على أبرز المعوقات التي تعترض المبدعين في الأسرة، والمدرسة، والمجتمع الكبير، والتي تشعر بها عينة من الطلبة العرب المتفوقين والموهوبين. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة استبيان بقصد جمع البيانات المطلوبة من الطلبة المستهدفين، وقد تكونت عينة الدراسة من ٧٣ طالباً وطالبة من مدرسة اليوبيل في الأردن. وبتحليل البيانات إحصائياً توصلت الدراسة إلى أن المعوقات المتعلقة بالمدرسة تتمثل فيما يأتي :

- عدم تقدير المدرسة لمواهب الطلبة، وعدم تشجيعهم ومساعدتهم بل الاستهزاء بهم وعدم المبالاة بأفكارهم الإبداعية .
- عدم توافر الإمكانيات والتسهيلات المناسبة .
- سوء معاملة المدرسة للطالب، وعدم احترامه وشتمه .
- ضعف كفاءة وتأهيل المدرسين .
- ضيق الوقت بسبب كثرة الواجبات والامتحانات .
- ضعف المناهج وعدم مساهمتها في تنمية قدرات ومواهب الطالب وطاقاته الإبداعية .
- أساليب التدريس التقليدية التي تعتمد على الحفظ والتلقين وتعيق الإبداع .
- مواقف الأصدقاء واتجاهاتهم السلبية من الزميل المبدع .
- تأكيد الطالب والمعلمين على الامتحانات والعلامات على حساب الاهتمام بتنمية ميول الطالب ومواهبه .
- عدم توفر الدراسات التي تنمي العقل وتساعد الطالب على اكتساب مهارات التفكير والإبداع والبحث العلمي [٢٦] .

**عينة الدراسة :**

تكونت عينة الدراسة من (٢٣٠) معلماً تم اختيارهم عشوائياً من خمس عشرة مدرسة بمدينة الرياض (ملحق رقم ١ــ٢) للعام ١٤٢٢ــ١٤٢٣هـ، والجدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد العينة من المعلمين حسب المراحل التعليمية :

**جدول رقم (١)**

| المرحلة | الابتدائية | المتوسطة | الثانوية | الإجمالي |
|---|---|---|---|---|
| العدد | ٧٦ | ٧٦ | ٧٨ | ٢٣٠ |
| النسبة | %٣٣ | %٣٣ | %٣٤ | %١٠٠ |

**أداة الدراسة :**

بعد إطلاع الباحث على البحوث والدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة قام ببناء استبانة للتعرف على معوقات تنمية الإبداع لدى الطلاب في مراحل التعليم العام من وجهة نظر المعلمين، وقد تكونت الاستبانة من أربعة محاور، هي :

- المحور الأول: يشتمل على قائمة المعوقات المتعلقة بالمنهج .
- المحور الثاني: يشتمل على قائمة المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية .
- المحور الثالث: يشتمل على قائمة المعوقات المتعلقة بالمعلم .
- المحور الرابع: يشتمل على قائمة المعوقات المتعلقة بالطالب .

وقد تم تحديد نوع الإجابة بالإجابات المغلقة ذات المقياس لكي يتمكن الباحث عن طريقها من تحديد درجة قناعة المجيب بمدى كون العامل معوقاً، وذلك باستخدام مقياس يتكون من خمس درجات تتدرج من (٠ـــ٤) .

**صدق أداة الدراسة :**

تم التحقق من صدق أداة الدراسة عن طريق إجراء الصدق الظاهري (Face validity) ، حيث قام الباحث بعرضها على مجوعة من المحكمين ذوي الاختصاص ( ملحق رقم٢ ) ، وقد أخذ الباحث ببعض المقترحات. كما قام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي، حيث تم استخراج معاملات ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه، كما هو موضح في الجدول رقم (٢) :

**جدول رقم ( ٢ )**

**حساب صدق الاستبانة للمحاور الأربعة عن طريق حساب معاملات ارتباط العبارة بالدرجة الكلية**

| المحور الأول | | | | المحور الثاني | | المحور الثالث | | | | المحور الرابع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
| ١ | ٠,٧٢ | ١٨ | ٠,٥٤ | ١ | ٠,٧٢ | ١ | ٠,٦٣ | ١٨ | ٠,٥٧ | ١ | ٠,٥٧ |
| ٢ | ٠,٦٤ | ١٩ | ٠,٥٤ | ٢ | ٠,٥٩ | ٢ | ٠,٦١ | ١٩ | ٠,٥١ | ٢ | ٠,٦٦ |
| ٣ | ٠,٦٤ | ٢٠ | ٠,٦١ | ٣ | ٠,٥٢ | ٣ | ٠,٥٦ | ٢٠ | ٠,٥٧ | ٣ | ٠,٥٨ |
| ٤ | ٠,٢٠ | ٢١ | ٠,٥٩ | ٤ | ٠,٦٦ | ٤ | ٠,٥٩ | ٢١ | ٠,٤٥ | ٤ | ٠,٧٤ |
| ٥ | ٠,٤٣ | ٢٢ | ٠,٦٤ | ٥ | ٠,٦٩ | ٥ | ٠,٥٧ | ٢٢ | ٠,٦٤ | ٥ | ٠,٤٧ |
| ٦ | ٠,٦٥ | ٢٣ | ٠,٦٣ | ٦ | ٠,٦٩ | ٦ | ٠,٧٣ | ٢٣ | ٠,٥٣ | ٦ | ٠,٦٢ |

**تابع جدول رقم ( ٢ )**

| المحور الأول | | | | المحور الثاني | | المحور الثالث | | | | المحور الرابع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
| ٧ | ٠,٥١ | ٢٤ | ٠,٦٧ | ٧ | ٠,٤٠ | ٧ | ٠,٦٤ | ٢٤ | ٠,٧٢ | ٧ | ٠,٦٢ |
| ٨ | ٠,٤١ | ٢٥ | ٠,٥٤ | ٨ | ٠,٣٦ | ٨ | ٠,٥٠ | ٢٥ | ٠,٦٨ | ٨ | ٠,٧٠ |
| ٩ | ٠,٧٩ | ٢٦ | ٠,٥٠ | | ٠,٧٤ | ٩ | ٠,٤٤ | ٢٦ | ٠,٤٤ | ٩ | ٠,٦٢ |
| ١٠ | ٠,٧٢ | ٢٧ | ٠,٥٢ | ٩ | ٠,٧٣ | ١٠ | ٠,٥٦ | ٢٧ | ٠,٦٨ | ١٠ | ٠,٥٦ |
| ١١ | ٠,٦٧ | ٢٨ | ٠,٦٥ | ١٠ | ٠,٥٢ | ١١ | ٠,٨١ | ٢٨ | ٠,٦٨ | | |
| ١٢ | ٠,٦٠ | ٢٩ | ٠,٦٧ | ١١ | ٠,٥٦ | ١٢ | ٠,٧٣ | ٢٩ | ٠,٧٤ | | |
| ١٣ | ٠,٦١ | ٣٠ | ٠,٧٨ | ١٢ | ٠,٦٩ | ١٣ | ٠,٨١ | ٣٠ | ٠,٧٧ | | |
| ١٤ | ٠,٦٣ | ٣١ | ٠,٥٧ | ١٣ | ٠,٦٠ | ١٤ | ٠,٥٠ | ٣١ | ٠,٥٩ | | |
| ١٥ | ٠,٧٠ | ٣٢ | ٠,٥٥ | ١٤ | ٠,٧١ | ١٥ | ٠,٦٢ | ٣٢ | ٠,٢١ | | |
| ١٦ | ٠,٦٣ | ٣٣ | ٠,٥٣ | | | ١٦ | ٠,٦٧ | ٣٣ | ٠,٤٢ | | |
| ١٧ | ٠,٧٤ | ٣٤ | ٠,٤٤ | | | ١٧ | ٠,٦٤ | ٣٤ | ٥٩ | | |

يتضح من الجدول السابق أن ارتباط عبارات المحور الأول بالدرجة الكلية قد تراوح من (٠,٤٤ــ٠,٧٨) ، مــا عدا الفقرة رقم (٤) فقد كان ارتباطها ضعيفاً لأنه أقل من (٠,٣٠) لذا تم حذفها، وفيما يتعلق بالمحور الثاني فقد تراوح ارتباط عباراته بالدرجة الكلية من (٠,٣٦ــ٠,٧٤)، بينما انحصر ارتباط عبارات المحور الثالث بالدرجة الكلية بين (٠,٤٢ــ٠,٨١) وذلك بعد حذف الفقرة رقم (٣٢) لضعف ارتباطها بالدرجة الكلية، وأخيراً تراوحت درجة ارتباط عبارات المحور الـرابع بالدرجــة الكلــية بيــن (٠,٤٧ــ٠,٧٤)، وتعد تلك الارتباطات مقبولة حسب المقاييس الإحصائية.

**ثبات أداة الدراسة :**

تم حساب ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ وقد كانت قيمتها للمحاور الأربعة كالتالي:

- المحور الأول (٠,٩٥ ).
- المحور الثاني: (٠,٨٨).
- المحور الثالث (٠,٩٤).
- المحور الرابع (٠,٨١).

أمــا الثــبات الكلي للاستبانة فقد بلغ (٠,٩٧)، ويتضح من الأرقام السابقة لألفا أن ثبات الاستبانة مرتفع، لأن قيمة ألفا للمحاور الأربعة أعلى من الحد الأدنى المقبول وهو (٠,٦٠) .

## تحليل نتائج الدراسة :

### وللإجابة عن السؤال الأول ، والذي ينص على :

- ما معوقات تنمية الإبداع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟

١. قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد العينة من معلمي المرحلة الابتدائية، وتوضح الجداول ذات الأرقام ( ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦) نتائج هذا التحليل .

**جدول رقم ( ٣ )**

**يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد العينة من معلمي المرحلة الابتدائية عن المعوقات المتعلقة بالمنهج، وترتيبها حسب المتوسط الحسابي**

| الرقم | العبارة | التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معوقًا | | | | | | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بدرجة كبيرة جدا | | بدرجة كبيرة | | بدرجة متوسطة | | بدرجة ضعيفة | | بدرجة منعدمة | | | | |
| | | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | | | |
| ١ | عدم تركيز أهداف المناهج الدراسية على تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلاب. | ٢١ | ٢٨,٨ | ٢٥ | ٣٤,٢ | ٢٠ | ٢٧,٤ | ٦ | ٨,٢ | ١ | ١,٤ | ٣,٨١ | ١ | ١٣ |
| ٢ | ازدحام المناهج الدراسية بمجموعة من المواد الدراسية المنفصلة. | ٣٠ | ٣٩,٥ | ١٨ | ٢٣,٧ | ٢٣ | ٣٠,٣ | ١ | ١,٣ | ٤ | ٥,٣ | ٣,٩١ | ١,١١ | ٥ |
| ٣ | المناهج الدراسية لا تلبي حاجات الطلاب وميولهم. | ١٥ | ١٩,٧ | ١٩ | ٢٥ | ٢٩ | ٣٨,٢ | ٨ | ١٠,٥ | ٥ | ٦,٦ | ٣,٤١ | ١,١٢ | ٣٠ |
| ٤ | عدم مراعاة التكامل بين المواد الدراسية. | ١٢ | ١٦,٤ | ٢٢ | ٣٠,١ | ٢٣ | ٣١,٥ | ١٣ | ١٧,٨ | ٣ | ٤,١ | ٣,٣٧ | ١,٠٩ | ٣١ |
| ٥ | تركيز المواد الدراسية على حفظ المعلومات. | ٢٨ | ٣٨,٤ | ٢٤ | ٣٣ | ١٢ | ١٦,٤ | ٤ | ٥,٥ | ٥ | ٦,٨ | ٣,٩٠ | ١,١٨ | ٦ |
| ٦ | محتوى المناهج الدراسية لا يتصف بالمرونة والقابلية للتعديل حسب الحاجة. | ٢٢ | ٣٠,١ | ١٥ | ٢٠,٥ | ٢٢ | ٣٠,١ | ١٠ | ١٣,٧ | ٤ | ٥,٥ | ٣ ٥٦ | ١,٢١ | ٢٣ |

## تابع جدول رقم (٣)

| الرقم | العبارة | التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معوقا | | | | | | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بدرجة كبيرة جدا | | بدرجة كبيرة | | بدرجة متوسطة | | بدرجة ضعيفة | | بدرجة منعدمة | | | | |
| | | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | | | |
| ٧ | عدم فتح المجال للتلاميذ لاختيار الموضوعات التي يميلون إليها. | ٢٣ | ٣٠,٣ | ٢٤ | ٣١,٦ | ١٣ | ١٧,١ | ١٠ | ١٣,٢ | ٦ | ٧,٩ | ٣,٦٣ | ١,٢٦ | ١٩ |
| ٨ | محتوى المناهج الدراسية لا ينمي مهارات التفكير العليا. | ٣٠ | ٤٠ | ١٧ | ٢٢,٧ | ٢١ | ٢٨ | ٣ | ٤ | ٤ | ٥,٣ | ٣,٨٨ | ١,١٥ | ٩ |
| ٩ | أسلوب عرض محتوى المناهج الدراسية غير شائق ويبعث الملل في نفوس الطلاب. | ٣٠ | ٣٩ | ١٩ | ٢٥ | ١٩ | ٢٥ | ٥ | ٦,٦ | ٣ | ٣,٩ | ٣,٨٩ | ١,١٣ | ٧ |
| ١٠ | عدم تنمية المحتوى لروح المبادرة والتجريب لدى الطلاب. | ٢٠ | ٢٦,٣ | ٢٥ | ٣٣ | ٢٢ | ٢٩ | ٦ | ٨ | ٣ | ٤ | ٣,٧٠ | ١,٠٧ | ١٦ |
| ١١ | المناهج الدراسية لا تفتح المجال أمام الطلاب لوصف عملية تعلمهم . | ١٥ | ١٩,٧ | ٣٠ | ٣٩,٥ | ٢٣ | ٣٠,٣ | ٤ | ٥,٣ | ٤ | ٥,٣ | ٣,٦٣ | ١,٠٣ | ١٨ |
| ١٢ | المحتوى لا يراعي الفروق الفردية بين الطلاب. | ١١ | ١٤,٥ | ٢٧ | ٣٥,٥ | ٢٧ | ٣٥,٥ | ٧ | ٩,٢ | ٤ | ٥,٣ | ٣,٤٥ | ١,٠٢ | ٢٦ |
| ١٣ | لا يشجع المحتوى الطلاب على المشاركة في عملية التعلم. | ٨ | ١٠,٥ | ٣٣ | ٤٣,٤ | ١٩ | ٢٥ | ١٥ | ١٩,٧ | ١ | ١,٣ | ٣,٤٢ | ٠,٩٧ | ٢٨ |

## تابع جدول رقم (٣)

| الرقم | العبارة | التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معوقاً | | | | | | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بدرجة كبيرة جدا | | بدرجة كبيرة | | بدرجة متوسطة | | بدرجة ضعيفة | | بدرجة منعدمة | | | | |
| | | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | | | |
| ١٤ | يركز المحتوى على التفكير التجميعي أكثر من التفكير التشعيبي. | ٦ | ٨,٢ | ٢٨ | ٣٨,٤ | ٢٨ | ٣٨,٤ | ٦ | ٨,٢ | ٥ | ٦,٨ | ٣,٣٣ | ٠,٩٩ | ٣٣ |
| ١٥ | لا يتعرض المحتوى لدراسة شخصيات وجهود العلماء والمكتشفين والمخترعين. | ٢٨ | ٣٦,٨ | ١٩ | ٢٥ | ١٧ | ٢٢,٤ | ٨ | ١٠,٥ | ٤ | ٥,٣ | ٣,٧٨ | ١,٢١ | ١٤ |
| ١٦ | عدم اهتمام المحتوى بمتابعة المنجزات والاكتشافات العلمية الحديثة. | ٣٦ | ٤٧,٤ | ١٩ | ٢٥ | ١٤ | ١٨,٤ | ٤ | ٥,٣ | ٣ | ٣,٩ | ٤,٠٧ | ١,١١ | ٢ |
| ١٧ | عدم كفاية الأشكال والرسومات والصور التوضيحية التي يتضمنها المحتوى. | ٢٥ | ٣٣ | ١٥ | ١٩,٧ | ٢٥ | ٣٣ | ٧ | ٩,٢ | ٤ | ٥,٣ | ٣,٦٦ | ١,١٨ | ١٧ |
| ١٨ | عدم تضمن المناهج الدراسية أمثلة من مشاهدات الطلاب تسهل عليهم عملية التعلم. | ١٧ | ٢٢,٤ | ٣٦ | ٤٧,٤ | ١٨ | ٢٣,٧ | ٤ | ٥,٣ | ١ | ١,٣ | ٣,٨٤ | ٠,٨٨ | ١١ |
| ١٩ | المناهج الدراسية لا تعرّف الطالب بمحيطه وبيئته | ١٣ | ١٧,١ | ٢١ | ٢٧,٦ | ٢٩ | ٣٨,٢ | ١٠ | ١٣,٢ | ٣ | ٤ | ٣,٤١ | ١,٠٥ | ٢٩ |

## تابع جدول ( ٣ )

| الرقم | العبارة | التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معوقاً | | | | | | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بدرجة كبيرة جداً | | بدرجة كبيرة | | بدرجة متوسطة | | بدرجة ضعيفة | | بدرجة منعدمة | | | | |
| | | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | | | |
| ٢٠ | المناهج الدراسية لا تضع الطلاب أمام مواقف ومشكلات تتحدى تفكيرهم للمساهمة في حل المشكلات. | ١٦ | ٢١,١ | ٣٣ | ٤٣,٤ | ١٨ | ٢٣,٧ | ٧ | ٩,٢ | ٢ | ٢,٦ | ٣,٧١ | ٠,٩٩ | ١٥ |
| ٢١ | يقدم المحتوى المعلومات والحقائق والأحكام للتلاميذ بصورة جاهزة ومكتملة. | ١٩ | ٢٥,٣ | ١٩ | ٢٥,٣ | ٢٧ | ٣٦ | ٥ | ٦,٧ | ٥ | ٦,٧ | ٣,٥٦ | ١,١٤ | ٢٤ |
| ٢٢ | تركز أسئلة المواد الدراسية على الحفظ والاستظهار. | ٣٠ | ٣٩,٥ | ٢٦ | ٣٤,٢ | ١٤ | ١٨,٤ | ٢ | ٢,٦ | ٤ | ٥,٣ | ٤ | ١,٠٨ | ٣ |
| ٢٣ | الاكتفاء بالموضوعات المحددة في المقررات الدراسية | ٢٩ | ٣٨,٢ | ٢٧ | ٣٥,٥ | ١٣ | ١٧,١ | ٢ | ٢,٦ | ٥ | ٦,٦ | ٣,٩٦ | ١,١٢ | ٤ |
| ٢٤ | عدم إشراك الطلاب في التخطيط للأنشطة. | ١٩ | ٢٥,٣ | ٢٣ | ٣٠,٧ | ٢١ | ٢٨ | ٦ | ٨ | ٦ | ٨ | ٣,٥٧ | ١,١٩ | ٢١ |
| ٢٥ | عدم فتح المجال للتلاميذ لاختيار الأنشطة التي يميلون إليها. | ١٦ | ٢١,١ | ٢٩ | ٣٨,٢ | ١٨ | ٢٣,٧ | ٨ | ١٠,٥ | ٥ | ٦,٦ | ٣,٥٧ | ١,١٤ | ٢٢ |
| ٢٦ | الوقت المخصص للنشاطات غير كاف. | ٣٣ | ٤٣,٤ | ١٦ | ٢١,١ | ١٦ | ٢١,١ | ٥ | ٦,٦ | ٦ | ٧,٩ | ٣,٨٦ | ١,٢٧ | ١٠ |
| ٢٧ | الأنشطة التي تمارس في المدرسة غير متنوعة | ٢٨ | ٣٧,٣ | ٢١ | ٢٨ | ١٤ | ١٨,٧ | ١٠ | ١٣,٣ | ٢ | ٢,٧ | ٣,٨٤ | ١,١٥ | ١٢ |

## تابع جدول ( ٣ )

| الرقم | العبارة | بدرجة كبيرة جدا | | بدرجة كبيرة | | بدرجة متوسطة | | بدرجة ضعيفة | | بدرجة منعدمة | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معوقاً | | | | | | | | | | | | |
| | | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | | | |
| ٢٨ | الأنشطة الحالية لاتسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي. | ٣٤ | ٤٤,٧ | ٢٣ | ٣٠,٣ | ١٤ | ١٨,٤ | ٣ | ٤ | ٢ | ٢,٦ | ٤,١١ | ١,٠١ | ١ |
| ٢٩ | تنمية الإبداع ليس من ضمن أهداف الأنشطة التعليمية. | ٣٠ | ٤١,١ | ١٧ | ٢٣,٣ | ١٧ | ٢٣,٣ | ٦ | ٨,٢ | ٣ | ٤,١ | ٣,٨٩ | ١,١٦ | ٨ |
| ٣٠ | أساليب التقويم تركز على قياس أدنى القدرات العقلية. | ١٧ | ٢٢,٤ | ٢٩ | ٣٨,٢ | ١٨ | ٢٣,٧ | ٧ | ٩,٢ | ٥ | ٦,٦ | ٣,٦١ | ١,١٣ | ٢٠ |
| ٣١ | عدم تنوع أساليب التقويم. | ١١ | ١٤,٥ | ٢٨ | ٣٦,٨ | ٢٨ | ٣٦,٨ | ٥ | ٦,٦ | ٤ | ٥,٣ | ٣,٤٩ | ١ | ٢٥ |
| ٣٢ | عدم إشراك الطلاب في مناقشات تقويمية. | ٨ | ١٠,٥ | ٣٢ | ٤٢,١ | ٢٠ | ٢٦,٣ | ١٠ | ١٣,٢ | ٦ | ٧,٩ | ٣,٣٤ | ١,٠٩ | ٣٢ |
| ٣٣ | عدم فتح المجال أمام الطلاب لتقويم أعمال زملائهم. | ١٤ | ١٨,٧ | ٢٥ | ٣٣,٣ | ١٧ | ٢٢,٧ | ١٧ | ٢٢,٧ | ٢ | ٢,٧ | ٣,٤٣ | ١,١٢ | ٢٧ |

## جدول رقم ( ٤ )

**يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد العينة من معلمي المرحلة الابتدائية عن المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية، وترتيبها حسب المتوسط الحسابي**

| الرقم | العبارة | بدرجة كبيرة جدا | | بدرجة كبيرة | | بدرجة متوسطة | | بدرجة ضعيفة | | بدرجة منعدمة | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معوقاً | | | | | | | | | | | | |
| | | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | | | |
| ١ | تنمية الإبداع لدى الطلاب ليس من أهداف الإدارة المدرسية. | ٣٦,٠ | ٢٧ | ٢٢,٧ | ١٧ | ٢٨,٠ | ٢١ | ٨,٠ | ٦ | ٥,٣ | ٤ | ٣,٧٦ | ١,١٨ | ٦ |
| ٢ | عدم توافر الأمن من العقاب النفسي. | ١٨,٧ | ١٤ | ٣٣,٣ | ٢٥ | ٢٢,٧ | ١٧ | ١٢,٠ | ٩ | ١٣,٣ | ١٠ | ٣,٣٢ | ٠٢٩ | ١٢ |

## تابع جدول ( ٤ )

| الرقم | العبارة | التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معوقاً | | | | | | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بدرجة كبيرة جدا | | بدرجة كبيرة | | بدرجة متوسطة | | بدرجة ضعيفة | | بدرجة منعدمة | | | | |
| | | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | | | |
| ٣ | عدم توافر الأمن من العقاب الجسدي. | ١٩,٧ | ١٥ | ٢٦,٣ | ٢٠ | ٢٢,٤ | ١٧ | ١٧,١ | ١٣ | ١٤,٥ | ١١ | ٣,٢٠ | ١,٣٤ | ١٤ |
| ٤ | عدم تشجيع الطلاب على إبداء وجهة نظرهم في المعلمين. | ٢٨,٩ | ٢٢ | ٢٦,٣ | ٢٠ | ١٥,٨ | ١٢ | ١١,٨ | ٩ | ١٧,١ | ١٣ | ٣,٣٨ | ١,٤٥ | ١٠ |
| ٥ | عدم تشجيع الطلاب على إبداء وجهة نظرهم في تعامل الإدارة المدرسية. | ٢٧,٦ | ٢١ | ٢٣,٧ | ١٨ | ١٥,٨ | ١٢ | ١٧,١ | ١٣ | ١٥,٨ | ١٢ | ٣,٣٠ | ١,٤٤ | ١٣ |
| ٦ | عدم تشجيع الطلاب على إبداء وجهة نظرهم في الأنشطة التعليمية. | ٣٢,٩ | ٢٥ | ٣١,٦ | ٢٤ | ١٧,١ | ١٣ | ٩,٢ | ٧ | ٩,٢ | ٧ | ٣,٧٠ | ١,٢٨ | ٧ |
| ٧ | عدم توافر الإمكانيات والتجهيزات مثل: الملاعب والمعامل والساحات. | ٦٥,٨ | ٥٠ | ١٥,٨ | ١٢ | ٩,٢ | ٧ | ٦,٦ | ٥ | ٢,٦ | ٢ | ٤,٣٦ | ١,٠٧ | ١ |
| ٨ | عدم توافر وسائل وتقنيات التعليم التي تزيد من شوق الطلاب للتعلم. | ٥٩,٢ | ٤٥ | ٢١,١ | ١٦ | ١٣,٢ | ١٠ | ٢,٦ | ٢ | ٣,٩ | ٣ | ٤,٢٩ | ١,٠٦ | ٢ |
| ٩ | الإدارة المدرسية لا تزود المعلمين بما يستجد في أساليب تنمية الإبداع. | ٤٦,١ | ٣٥ | ١٧,١ | ١٣ | ٣٠,٣ | ٢٣ | ٢,٦ | ٢ | ٣,٩ | ٣ | ٣,٩٩ | ١,١١ | ٤ |
| ١٠ | الإدارة المدرسية لا تشجع المعلمين على تنمية تفكير الطلاب. | ٢٦,٣ | ٢٠ | ٣٠,٣ | ٢٣ | ١٩,٧ | ١٥ | ١٨,٤ | ١٤ | ٥,٣ | ٤ | ٣,٥٤ | ١,٢٢ | ٩ |
| ١١ | يشعر الطلاب بعدم عدالة الإدارة المدرسية في التعامل. | ١٨,٤ | ١٤ | ٢٢,٤ | ١٧ | ٢٢,٤ | ١٧ | ٢٦,٣ | ٢٠ | ١٠,٥ | ٨ | ٣,١٢ | ١,٢٩ | ١٥ |
| ١٢ | عدم تقدير الإدارة المدرسية لإنجازات الطلاب. | ٢٧,٦ | ٢١ | ١٨,٤ | ١٤ | ٢٨,٩ | ٢٢ | ١٤,٥ | ١١ | ١٠,٥ | ٨ | ٣,٣٨ | ١,٣٢ | ١١ |

## تابع جدول ( ٤ )

| الرقم | العبارة | التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معوقاً: بدرجة كبيرة جدا % | بدرجة كبيرة جدا ت | بدرجة كبيرة % | بدرجة كبيرة ت | بدرجة متوسطة % | بدرجة متوسطة ت | بدرجة ضعيفة % | بدرجة ضعيفة ت | بدرجة منعدمة % | بدرجة منعدمة ت | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٣ | عدم اقتناع الإدارة المدرسية بأهمية تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب. | ٢٦,٣ | ٢٠ | ٣٦,٨ | ٢٨ | ١٥,٨ | ١٢ | ١٧,١ | ١٣ | ٣,٩ | ٣ | ٣,٦٤ | ١,١٦ | ٨ |
| ١٤ | عدم توافر الرعاية الصحية والنفسية والاجتماعية في المدرسة. | ٤٢,١ | ٣٢ | ٢١,١ | ١٦ | ٢٢,٤ | ١٧ | ٩,٢ | ٧ | ٥,٣ | ٤ | ٣,٨٦ | ١,٢٢ | ٥ |
| ١٥ | عدم توافر بيئة تعليمية مشوقة للتلاميذ. | ٥٦,٦ | ٤٣ | ٢٣,٧ | ١٨ | ١١,٨ | ٩ | ٦,٦ | ٥ | ١,٣ | ١ | ٤,٢٨ | ١,٠٠ | ٣ |

## جدول رقم ( ٥ )

### يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد العينة من معلمي المرحلة الابتدائية عن المعوقات المتعلقة بالمعلم، وترتيبها حسب المتوسط الحسابي

| الرقم | العبارة | التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معوقاً: بدرجة كبيرة جدا % | بدرجة كبيرة جدا ت | بدرجة كبيرة % | بدرجة كبيرة ت | بدرجة متوسطة % | بدرجة متوسطة ت | بدرجة ضعيفة % | بدرجة ضعيفة ت | بدرجة منعدمة % | بدرجة منعدمة ت | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | عدم احترام المعلم لأفكار وآراء الطلاب. | ٣٠,٣ | ٢٣ | ٢٢,٤ | ١٧ | ٢٦,٣ | ٢٠ | ١٤,٥ | ١١ | ٦,٦ | ٥ | ٣,٥٥ | ١,٢٥ | ٢٣ |
| ٢ | عدم احترام المعلم لأسئلة الطلاب. | ٣٤,٢ | ٢٦ | ٢١,١ | ١٦ | ١٥,٨ | ١٢ | ١٥,٨ | ١٢ | ١٣,٢ | ١٠ | ٣,٤٧ | ١,٤٤ | ٢٦ |
| ٣ | معاقبة المعلم الطلاب عندما يسألون أسئلة غير تقليدية. | ٢٨,٠ | ٢١ | ٢٤,٠ | ١٨ | ١٣,٣ | ١٠ | ٢١,٣ | ١٦ | ١٣,٣ | ١٠ | ٣,٣٢ | ١,٤٣ | ٣٠ |
| ٤ | معاقبة المعلم الطلاب عندما يخطئون في الإجابة. | ٣٥,٥ | ٢٧ | ١٣,٢ | ١٠ | ١٩,٧ | ١٥ | ١٨,٤ | ١٤ | ١٣,٢ | ١٠ | ٣,٣٩ | ١,٤٦ | ٢٩ |
| ٥ | المعلم هو المتفاعل في الدرس. | ٣٨,٧ | ٢٩ | ٢٥,٣ | ١٩ | ٢١,٣ | ١٦ | ٨,٠ | ٦ | ٦,٧ | ٥ | ٣,٨١ | ١,٢٣ | ٧ |
| ٦ | عدم تقبل المعلم لإجابات الطلاب إن لم تتضمنها المادة الدراسية. | ٢٨,٩ | ٢٢ | ١٩,٧ | ١٥ | ٢٦,٣ | ٢٠ | ١٨,٤ | ١٤ | ٦,٦ | ٥ | ٣,٤٦ | ١,٢٧ | ٢٧ |

## تابع جدول ( ٥ )

| الرقم | العبارة | التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معوقاً: بدرجة كبيرة جدا % | ت | بدرجة كبيرة % | ت | بدرجة متوسطة % | ت | بدرجة ضعيفة % | ت | بدرجة منعدمة % | ت | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٧ | عدم إعطاء المعلم وقت كاف للتلاميذ للتفكير في الإجابة. | ٣٤,٢ | ٢٦ | ١٩,٧ | ١٥ | ٢٥,٠ | ١٩ | ١٧,١ | ١٣ | ٣,٩ | ٣ | ٣,٦٣ | ١,٢٣ | ١٨ |
| ٨ | يقوم المعلم بتلخيص المادة الدراسية. | ١٨,٤ | ١٤ | ٢١,١ | ١٦ | ٣٠,٣ | ٢٣ | ١٥,٨ | ١٢ | ١٤,٥ | ١١ | ٣,١٣ | ١,٣٠ | ٣٣ |
| ٩ | يقوم المعلم بالإجابة على الأسئلة الواردة في المقرر تسهيلاً للتلاميذ. | ٢١,٣ | ١٦ | ٢٢,٧ | ١٧ | ٢٥,٣ | ١٩ | ١٧,٣ | ١٣ | ١٣,٣ | ١٠ | ٣,٢١ | ١,٣٣ | ٣٢ |
| ١٠ | عدم إعطاء المعلم وقت كاف للتلاميذ للتفكير في الإجابة. | ٣٤,٢ | ٢٦ | ١٩,٧ | ١٥ | ٢٥,٠ | ١٩ | ١٧,١ | ١٣ | ٣,٩ | ٣ | ٣,٦٣ | ١,٢٣ | ١٨ |
| ١١ | يقتصر المعلم في أسئلته للتلاميذ على الأسئلة الواردة في المادة الدراسية. | ٢٧,٦ | ٢١ | ٢٧,٦ | ٢١ | ٣٠,٣ | ٢٣ | ٩,٢ | ٧ | ٥,٣ | ٤ | ٣,٦٣ | ١,١٤ | ١٧ |
| ١٢ | عدم إظهار المعلم قيمة لأفكار الطلاب. | ٢٥,٣ | ١٩ | ٣٨,٧ | ٢٩ | ١٧,٣ | ١٣ | ١٣,٣ | ١٠ | ٥,٣ | ٤ | ٣,٦٥ | ١,١٦ | ١٠ |
| ١٣ | عدم إطلاع المعلم على ما يستجد من معلومات وتطورات في تخصصه. | ٣٤,٢ | ٢٦ | ٢٧,٦ | ٢١ | ٢١,١ | ١٦ | ١٣,٢ | ١٠ | ٣,٩ | ٣ | ٣,٧٥ | ١,١٨ | ٨ |
| ١٤ | عدم إطلاع المعلم على نتائج وبحوث الدراسات التربوية والنفسية في مجال الإبداع. | ٤٠,٨ | ٣١ | ٢٢,٤ | ١٧ | ٢٥,٠ | ١٩ | ١٠,٥ | ٨ | ١,٣ | ١ | ٣,٩١ | ١,١٠ | ٣ |
| ١٥ | لا يوجه المعلم الطلاب إلى استغلال أوقات فراغهم بما ينمي قدراتهم الإبداعية. | ٢٢,٤ | ١٧ | ٢٨,٩ | ٢٢ | ٢٢,٤ | ١٧ | ٢٢,٤ | ١٧ | ٣,٩ | ٣ | ٣,٤٣ | ١,١٨ | ٢٨ |
| ١٦ | عدم إقتناع المعلم بأهمية تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلاب. | ٣١,٦ | ٢٤ | ٢٨,٩ | ٢٢ | ٢١,١ | ١٦ | ١٥,٨ | ١٢ | ٢,٦ | ٢ | ٣,٧١ | ١,١٥ | ١٢ |

## تابع جدول ( ٥ )

| الرقم | العبارة | التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معوقاً: بدرجة كبيرة جدا % | ت | بدرجة كبيرة % | ت | بدرجة متوسطة % | ت | بدرجة ضعيفة % | ت | بدرجة منعدمة % | ت | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٧ | عدم إلمام المعلم باستراتيجيات تنمية التفكير الإبداعي. | ٣٨,٢ | ٢٩ | ٢٢,٤ | ١٧ | ٢٥,٠ | ١٩ | ١٣,٢ | ١٠ | ١,٣ | ١ | ٣,٨٣ | ١,١٢ | ٦ |
| ١٨ | المعلم لا يوجه الطلاب إلى الاستفادة من مصادر التعلم المختلفة. | ٢٢,٧ | ١٧ | ٢٩,٣ | ٢٢ | ٣٤,٧ | ٢٦ | ١٠,٧ | ٨ | ٢,٧ | ٢ | ٣,٥٩ | ١,٠٤ | ٢٣ |
| ١٩ | يتقيد المعلم في شرحه للدرس بما جاء في المقررات الدراسية من معلومات معرفية. | ٢٥,٠ | ١٩ | ٣٥,٥ | ٢٧ | ٢٦,٣ | ٢٠ | ١٠,٥ | ٨ | ٢,٦ | ٢ | ٣,٧٠ | ١,٠٥ | ١٣ |
| ٢٠ | يشجع المعلم الطلاب على حفظ المعلومات. | ٢٨,٤ | ٢١ | ٣٢,٤ | ٢٤ | ٢٧,٠ | ٢٠ | ٦,٨ | ٥ | ٥,٤ | ٤ | ٣,٧٢ | ١,١٢ | ١١ |
| ٢١ | عدم حصول المعلم على دورات تدريبية تبين كيفية تنمية الإبداع لدى الطلاب. | ٤٧,٤ | ٣٦ | ٢٦,٣ | ٢٠ | ١١,٨ | ٩ | ٧,٩ | ٦ | ٦,٦ | ٥ | ٤,٠٠ | ١,٢٣ | ١ |
| ٢٢ | المعلم لا يكون عادلاً في تعامله بين الطلاب. | ٣٢,٤ | ٢٤ | ٢٠,٣ | ١٥ | ١٧,٦ | ١٣ | ٢١,٦ | ١٦ | ٨,١ | ٦ | ٣,٤٧ | ١,٣٦ | ٢٦ |
| ٢٣ | حرص المعلم على تنفيذ الطلاب لكافة التعليمات والتوجيهات الصادرة منه دون مناقشة. | ٢٨,٩ | ٢٢ | ٢٨,٩ | ٢٢ | ١٩,٧ | ١٥ | ١٨,٤ | ١٤ | ٣,٩ | ٣ | ٣,٦١ | ١,٢٠ | ٢٠ |
| ٢٤ | يشجع المعلم الطلاب على التنافس فيما بينهم بدلاً من التعاون. | ٢٥,٠ | ١٩ | ١٧,١ | ١٣ | ٣٢,٩ | ٢٥ | ١٣,٢ | ١٠ | ١١,٨ | ٩ | ٣,٣٠ | ١,٣١ | ٣١ |
| ٢٥ | عدم إصغاء المعلم جيداً لأسئلة الطلاب. | ٢٥,٠ | ١٩ | ٣٤,٢ | ٢٦ | ٢٢,٤ | ١٧ | ١٣,٢ | ١٠ | ٥,٣ | ٤ | ٣,٦١ | ١,١٦ | ١٩ |
| ٢٦ | المعلم لا يضع الطلاب أمام مواقف ومشكلات واقعية تتحدى تفكيرهم. | ٢٧,٦ | ٢١ | ٣٠,٣ | ٢٣ | ٣٠,٣ | ٢٣ | ١٠,٥ | ٨ | ١,٣ | ١ | ٣,٧٢ | ١,٠٣ | ٩ |

## تابع جدول ( ٥ )

| الرقم | العبارة | التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معوقاً | | | | | | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بدرجة كبيرة جدا | | بدرجة كبيرة | | بدرجة متوسطة | | بدرجة ضعيفة | | بدرجة منعدمة | | | | |
| | | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | | | |
| ٢٧ | عدم اهتمام المعلم بمعالجة مشكلات الطلاب. | ٣٢,٠ | ٢٤ | ٢٠,٠ | ١٥ | ٢٥,٣ | ١٩ | ١٨,٧ | ١٤ | ٤,٠ | ٣ | ٣,٥٧ | ١,٢٣ | ٢٢ |
| ٢٨ | اعتماد المعلم في التدريس على الطريقة الإلقائية. | ٤٢,١ | ٣٢ | ٢٥,٠ | ١٩ | ٢٣,٧ | ١٨ | ٢,٦ | ٢ | ٦,٦ | ٥ | ٣,٩٣ | ١,١٧ | ٢ |
| ٢٩ | المعلم لا يقدم حوافز تشجيعية للتلاميذ على أفكارهم غير التقليدية. | ٣٢,٠ | ٢٤ | ٢٥,٣ | ١٩ | ٢٥,٣ | ١٩ | ١٣,٣ | ١٠ | ٤,٠ | ٣ | ٣,٦٨ | ١,١٨ | ١٤ |
| ٣٠ | المعلم لا يثمن الأفكار غير التقليدية من الطلاب. | ١٧,٣ | ١٣ | ٣٤,٧ | ٢٦ | ٣٤,٧ | ٢٦ | ١٢,٠ | ٩ | ١,٣ | ١ | ٣,٥٥ | ٠,٩٦ | ٢٤ |
| ٣١ | لا يستخدم المعلم أساليب تدريس حديثة. | ٣٩,٢ | ٢٩ | ٢٣,٠ | ١٧ | ٢٥,٧ | ١٩ | ٨,١ | ٦ | ٤,١ | ٣ | ٣,٨٥ | ١,١٥ | ٥ |
| ٣٢ | عدم استخدام المعلم لوسائل تعليمية متنوعة في الدرس. | ٣٠,٧ | ٢٣ | ٣٧,٣ | ٢٨ | ٢٥,٣ | ١٩ | ٥,٣ | ٤ | ١,٣ | ١ | ٣,٩١ | ٠,٩٥ | ٤ |
| ٣٣ | عدم استخدام المعلم لبرامج الحاسوب التي تنمي التفاعل لدى الطلاب. | ٣١,١ | ٢٣ | ٢٨,٤ | ٢١ | ٢٥,٧ | ١٩ | ١٠,٨ | ٨ | ٤,١ | ٣ | ٣,٧٢ | ١,١٤ | ١٠ |
| ٣٤ | عدم اشتراك المعلم مع الطلاب عند تنفيذ الأنشطة. | ٢٢,٧ | ١٧ | ٣٢,٠ | ٢٤ | ٣٢,٠ | ٢٤ | ١٣,٣ | ١٠ | — | — | ٣,٦٤ | ٠,٩٨ | ١٦ |

## جدول رقم (٦ )

### يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد العينة من معلمي المرحلة الابتدائية عن المعوقات المتعلقة بالطالب، وترتيبها حسب المتوسط الحسابي

| الرقم | العبارة | التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معوقاً | | | | | | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بدرجة كبيرة جدا | | بدرجة كبيرة | | بدرجة متوسطة | | بدرجة ضعيفة | | بدرجة منعدمة | | | | |
| | | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | | | |
| ١ | عدم تعويد الطالب على التعبير عن أفكاره وآرائه. | ٥٢,٦ | ٤٠ | ٣٠,٣ | ٢٣ | ١٧,١ | ١٣ | — | — | — | — | ٤,٣٦ | ٠,٧٦ | ٤ |

## تابع جدول ( ٦ )

| الرقم | العبارة | التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معوقاً: بدرجة كبيرة جدا | | بدرجة كبيرة | | بدرجة متوسطة | | بدرجة ضعيفة | | بدرجة منعدمة | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | | | |
| ٢ | تركيز تفكير الطالب علـى كيفية الحصول علـى الدرجـات والنجاح. | ٥٧,٩ | ٤٤ | ٢٦,٣ | ٢٠ | ١٠,٥ | ٨ | ٣,٩ | ٣ | ١,٣ | ١ | ٤,٣٦ | ٠,٩٢ | ٣ |
| ٣ | اعـتماد التعليم في المدارس على التنافس بين الطلاب. | ٢١,١ | ١٦ | ٢٦,٣ | ٢٠ | ١٨,٤ | ١٤ | ١٩,٧ | ١٥ | ١٤,٥ | ١١ | ٣,٢٠ | ١,٣٧ | ١٠ |
| ٤ | اسـتخفاف الطـلاب بالأفكار غير التقليدية التـي تصـدر مـن زملائهم. | ٢٢,٤ | ١٧ | ٣٩,٥ | ٣٠ | ٢٣,٧ | ١٨ | ١١,٨ | ٩ | ٢,٦ | ٢ | ٣,٦٧ | ١,٠٤ | ٨ |
| ٥ | اعـتقاد الطلاب بأن عملية الإبداع تقتصر على الأذكياء. | ٣٦,٠ | ٢٧ | ٣٢,٠ | ٢٤ | ١٤,٧ | ١١ | ١٢,٠ | ٩ | ٥,٣ | ٤ | ٣,٨١ | ١,٢٠ | ٧ |
| ٦ | عـدم إتاحة الفرصة للتلميذ لاكتشاف ميوله وقدراته. | ٣٦,٨ | ٢٨ | ٣٤,٢ | ٢٦ | ١٩,٧ | ١٥ | ٩,٢ | ٧ | — | — | ٣,٩٩ | ٠,٩٧ | ٥ |
| ٧ | ازدياد أعداد الطلاب في الفصول. | ٧٧,٦ | ٥٩ | ١٥,٨ | ١٢ | ٣,٩ | ٣ | ١,٣ | ١ | ١,٣ | ١ | ٤,٦٧ | ٠,٧٤ | ١ |
| ٨ | شـعور الطالب بأن دوره فـي العملـية التعليمية يقتصر على حفظ المعلومات. | ٥٧,٣ | ٤٣ | ٣٤,٧ | ٢٦ | ٦,٧ | ٥ | — | — | ١,٣ | ١ | ٤,٤٧ | ٠,٧٤ | ٢ |
| ٩ | شـعور الطالب بأن الـنظام التعليمـي لا يحترم شخصيته. | ٤٤,٧ | ٣٤ | ١٤,٥ | ١١ | ٢٥,٠ | ١٩ | ٩,٢٠ | ٧ | ٦,٦ | ٥ | ٣,٨٢ | ١,٢٨ | ٦ |
| ١٠ | خـوف الطالـب من العقـاب عند الوقوع في الخطأ. | ٣٢,٠ | ٢٤ | ٢٤,٠ | ١٨ | ٢٢,٧ | ١٧ | ١٢,٠ | ٩ | ٩,٣ | ٧ | ٣,٥٧ | ١,٣١ | ٩ |

يتضـح مـن الجداول السابقة أن متوسط العبارات لمعوقات الإبداع في المرحلة الابتدائية المـتعلقة بالمنهج تراوح بين (٣,٣٣ ــ ٤,١١) ، بينما يتراوح متوسط العبارات لمعوقات الإبداع المـتعلقة بالبيئة المدرسية بين (٣,٢٠ــ٤,٣٦) ، في حين يتراوح متوسطات العبارات لمعوقات

الإبداع المتعلقة بالمعلم بين (٣,١٣ــ٤) ، أما متوسط العبارات لمعوقات الإبداع المتعلقة بالطالب فيتراوح بين (٣,٢٠ــ٤,٦٧) .

٢ - قام الباحث بترتيب متوسط جميع العبارات حسب المتوسط الحسابي، فاتضح ما يلي:

( أ ) أن العبارات التي نظر إليها أفراد العينة على أنها تمثل عائقاً كبيراً أمام تنمية الإبداع لدى طلاب المرحلة الابتدائية فيما يتعلق بالمنهج هي :

- الأنشطة الحالية لا تسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي .
- عدم اهتمام المحتوي بمتابعة المنجزات والاكتشافات العلمية .
- تركيز المواد الدراسية على حفظ المعلومات .

( ب) أن العبارات التي نظر إليها أفراد العينة على أنها تمثل أقل العوامل عائقاً أمام تنمية الإبداع فيما يتعلق بالمنهج هي :

- عدم مراعاة التكامل بين المواد الدراسية .
- عدم إشراك الطلاب في مناقشات تقويمية .
- تركيز المحتوى على التفكير التجميعي أكثر من التفكير التشعيبي .

( ج ) أن العبارات التي نظر إليها أفراد العينة على أنها تمثل عائقاً كبيراً فيما يتعلق بالبيئة المدرسية، هي :

- عدم توافر الإمكانات والتجهيزات، مثل: الملاعب والمعامل والساحات .
- عدم توافر وسائل وتقنيات التعليم التي تزيد من شوق الطلاب للتعلم .
- عدم توافر بيئة تعليمية مشوقة للتلاميذ .

( د ) أن العبارات التي نظر إليها أفراد العينة على أنها تمثل أقل العوامل عائقاً أمام الإبداع فيما يتعلق بالبيئة المدرسية هي :

- عدم تشجيع الطلاب على إبداء وجهة نظرهم في المعلمين .
- عدم توافر الأمن من العقاب الجسدي.
- يشعر الطلاب بعدم عدالة الإدارة المدرسية في التعامل .

(هــ) أن العبارات التي نظر إليها أفراد العينة على أنها تمثل عائقاً كبيراً فيما يتعلق بالمعلم، هي :

- عدم حصول المعلم على دورات تدريبية تبين كيفية تنمية الإبداع لدى الطلاب .

- اعتماد المعلم في التدريس على الطريقة الإلقائية .
- عـــدم اطـــلاع المعلـــم على نتائج وبحوث الدراسات التربويـــة والنفسية في مجال الإبداع .

( و ) أن العـــبارات التـــي نظر إليها أفراد العينة على أنها تمثل أقل العوامل عائقاً أمام تنمية الإبداع فيما يتعلق بالمعلم، هي :

- تشجيع المعلم الطلاب على التنافس فيما بينهم بدلاً من التعاون .
- قيام المعلم بالإجابة عن الأسئلة الواردة في المقرر تسهيلاً للطلاب .
- قيام المعلم بتلخيص المادة الدراسية .

( ز ) أن العـــبارات التـــي نظـــر إليهـــا أفراد العـــينة على أنها تمثل عائقاً كبيراً فيما يتعلق بالطالب، هي :

- ازدياد أعداد الطلاب في الفصول .
- شعور الطالب بأن دوره في العملية التعليمية يقتصر على حفظ المعلومات .
- تركيز تفكير الطالب على كيفية الحصول على الدرجات والنجاح .

( ح ) أن العـــبارات التـــي نظر إليها أفراد العينة على أنها تمثل أقل العوامل عائقاً أمام تنمية الإبداع فيما يتعلق بالطالب هي :

- استخفاف الطلاب بالأفكار غير التعليمية التي تصدر من زملائهم .
- خوف الطالب من العقاب عند الوقوع في الخطأ .
- اعتماد التعليم في المدارس على التنافس بين الطلاب .

**وللإجابة عن السؤال الثاني، والذي ينص على :**

- **ما معوقات تنمية الإبداع لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟**
- قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد العينة من معلمي المرحلة المتوسطة ، وتوضح الجداول ذات الأرقـــام (٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠) نتائج هذا التحليل .

## جدول رقم (٧)

**يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد العينة من معلمي المرحلة المتوسطة عن المعوقات المتعلقة بالمنهج، وترتيبها حسب المتوسط الحسابي**

| الرقم | العبارة | التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معوقاً | | | | | | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بدرجة كبيرة جدا | | بدرجة كبيرة | | بدرجة متوسطة | | بدرجة ضعيفة | | بدرجة منعدمة | | | | |
| | | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | | | |
| ١ | عدم تركيز أهداف المناهج الدراسية على تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلاب. | ٤٥,٣ | ٣٤ | ٢٤,٠ | ١٨ | ٢٦,٧ | ٢٠ | ٢,٧ | ٢ | ١,٣ | ١ | ٤,٠٩ | ٠,٩٨ | ٨ |
| ٢ | ازدحام المناهج الدراسية بمجموعة من المواد الدراسية المنفصلة. | ٤٦,١ | ٣٥ | ٢٣,٧ | ١٨ | ١٩,٧ | ١٥ | ٦,٦ | ٥ | ٣,٩ | ٣ | ٤,٠١ | ١,١٤ | ١١ |
| ٣ | المناهج الدراسية لا تلبي حاجات الطلاب وميولهم. | ٢١,٦ | ١٦ | ٢٨,٤ | ٢١ | ٤٣,٢ | ٣٢ | ٤,١ | ٣ | ٢,٧ | ٢ | ٣,٦٢ | ٠,٩٦ | ٢٢ |
| ٤ | عدم مراعاة التكامل بين المواد الدراسية. | ١٣,٢ | ١٠ | ٢٨,٩ | ٢٢ | ٤٤,٧ | ٣٤ | ١٣,٢ | ١٠ | — | — | ٣,٤٢ | ٠,٨٨ | ٣١ |
| ٥ | تركيز المواد الدراسية على حفظ المعلومات. | ٥٨,٣ | ٤٢ | ١٦,٧ | ١٢ | ١٥,٣ | ١١ | ٤,٢ | ٣ | ٥,٦ | ٤ | ٤,١٨ | ١,١٨ | ٥ |
| ٦ | محتوى المناهج الدراسية لا يتصف بالمرونة والقابلية للتعديل حسب الحاجة. | ٢١,٣ | ١٦ | ٢٨,٠ | ٢١ | ٢٨,٠ | ٢١ | ٢٠,٠ | ١٥ | ٢,٧ | ٢ | ٣,٤٥ | ١.١٢ | ٢٨ |
| ٧ | عدم فتح المجال للتلاميذ لاختيار الموضوعات التي يميلون إليها. | ٢٣,٧ | ١٨ | ٢١,١ | ١٦ | ٣٥,٥ | ٢٧ | ٩,٢ | ٧ | ١٠,٥ | ٨ | ٣,٣٨ | ١,٢٤ | ٣٣ |
| ٨ | محتوى المناهج الدراسية لا ينمي مهارات التفكير العليا. | ٤٦,٧ | ٣٥ | ٢٥,٣ | ١٩ | ٢٢,٧ | ١٧ | ٥,٣ | ٤ | — | — | ٤,١٣ | ٠,٩٥ | ٧ |
| ٩ | أسلوب عرض محتوى المناهج الدراسية غير شائق ويبعث الملل في نفوس الطلاب. | ٥٠,٠ | ٣٨ | ٣٠,٣ | ٢٣ | ١٤,٥ | ١١ | ٥,٣ | ٤ | — | — | ٤,٢٥ | ٠,٩٠ | ٢ |

## تابع جدول ( ٧ )

| الرقم | العبارة | التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معوقاً | | | | | | | | | | المتوسط | الانحراف المعيارى | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بدرجة كبيرة جدا | | بدرجة كبيرة | | بدرجة متوسطة | | بدرجة ضعيفة | | بدرجة منعدمة | | | | |
| | | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | | | |
| ١٠ | عدم تنمية المحتوى لروح المبادرة والتجريب لدى الطلاب. | ٣٠,٧ | ٢٣ | ٤٩,٣ | ٣٧ | ١٣,٣ | ١٠ | ٥,٣ | ٤ | ١,٣ | ١ | ٤,٠٣ | ٠,٨٨ | ١٠ |
| ١١ | المناهج الدراسية لا تفتح المجال أمام الطلاب لوصف عملية تعلمهم. | ١٧,٨ | ١٣ | ٣٨,٤ | ٢٨ | ٣٠,١ | ٢٢ | ١٣,٧ | ١٠ | — | — | ٣,٦٠ | ٠,٩٤ | ٢٤ |
| ١٢ | المحتوى لا يراعي الفروق الفردية بين الطلاب. | ٩,٥ | ٧ | ٣٥,١ | ٢٦ | ٤٣,٢ | ٣٢ | ٦,٨ | ٥ | ٥,٤ | ٤ | ٣,٣٦ | ٠,٩٤ | ٣٤ |
| ١٣ | لا يشجع المحتوى الطلاب على المشاركة في عملية التعلم . | ١٤,٧ | ١١ | ٢٦,٧ | ٢٠ | ٤٥,٣ | ٣٤ | ١٠,٧ | ٨ | ٢,٧ | ٢ | ٣,٤٠ | ٠,٩٦ | ٣٢ |
| ١٤ | يركز المحتوى على التفكير التجميعي أكثر من التفكير التشعيبي. | ٦,٧ | ٥ | ٤٦,٧ | ٣٥ | ٣٣,٣ | ٢٥ | ٩,٣ | ٧ | ٤,٠ | ٣ | ٣,٤٣ | ٠,٩٠ | ٣٠ |
| ١٥ | لا يتعرض المحتوى لدراسة شخصيات وجهود العلماء والمكتشفين والمخترعين . | ٥٠,٧ | ٣٨ | ١٤,٧ | ١١ | ١٧,٣ | ١٣ | ٨,٠ | ٦ | ٩,٣ | ٧ | ٣,٨٩ | ١,٣٦ | ١٤ |
| ١٦ | عدم اهتمام المحتوى بمتابعة المنجزات والاكتشافات العلمية الحديثة. | ٥٦,٦ | ٤٣ | ٢١,١ | ١٦ | ١٠,٥ | ٨ | ٦,٩ | ٦ | ٣,٩ | ٣ | ٤,١٨ | ١,١٥ | ٤ |
| ١٧ | عدم كفاية الأشكال والرسومات والصور التوضيحية التي يتضمنها المحتوى. | ٤٠,٨ | ٣١ | ٢٥,٠ | ١٩ | ١٨,٤ | ١٤ | ٦,٦ | ٥ | ٩,٢ | ٧ | ٣,٨٢ | ١,٢٩ | ١٨ |
| ١٨ | عدم تضمن المناهج الدراسية أمثلة من مشاهدات الطلاب تسهل عليهم عملية التعلم. | ٢٧,٦ | ٢١ | ٣٢,٩ | ٢٥ | ٢٧,٦ | ٢١ | ٧,٩ | ٦ | ٣,٩ | ٣ | ٣,٧٢ | ١,٠٨ | ٢٠ |

## تابع جدول ( ٧ )

| الرقم | العبارة | التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معوقاً | | | | | | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بدرجة كبيرة جدا | | بدرجة كبيرة | | بدرجة متوسطة | | بدرجة ضعيفة | | بدرجة منعدمة | | | | |
| | | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | | | |
| ١٩ | المناهج الدراسية لا تُعرِّف الطالب بمحيطه وبيئته. | ١٣,٢ | ١٠ | ٣٤,٢ | ٢٦ | ٤٠,٨ | ٣١ | ٧,٩ | ٦ | ٣,٩ | ٣ | ٣,٤٥ | ٠,٩٦ | ٢٩ |
| ٢٠ | المناهج الدراسية لا تضع الطلاب أمام مواقف ومشكلات تتحدى تفكيرهم للمساهمة في حل المشكلات . | ٣٢,٩ | ٢٥ | ٣٢,٩ | ٢٥ | ٢٧,٦ | ٢١ | ٢,٦ | ٢ | ٣,٩ | ٣ | ٣,٨٨ | ١,٠٣ | ١٦ |
| ٢١ | يقدم المحتوى المعلومات والحقائق والأحكام ... للتلاميذ بصورة جاهزة ومكتملة. | ٤٢,١ | ٣٢ | ١٩,٧ | ١٥ | ٢١,١ | ١٦ | ٩,٢ | ٧ | ٧,٩ | ٦ | ٣,٧٩ | ١,٣٠ | ١٩ |
| ٢٢ | تركز أسئلة المواد الدراسية على الحفظ والاستظهار. | ٤٨,٧ | ٣٧ | ٢٧,٦ | ٢١ | ١١,٨ | ٩ | ٦,٦ | ٥ | ٥,٣ | ٤ | ٤,٠٨ | ١,١٦ | ٩ |
| ٢٣ | الاكتفاء بالموضوعات المحددة في المقررات الدراسية . | ٤٤,٧ | ٣٤ | ٢٧,٦ | ٢١ | ١١,٨ | ٩ | ٩,٢ | ٧ | ٦,٦ | ٥ | ٣,٩٥ | ١,٢٤ | ١٢ |
| ٢٤ | عدم إشراك الطلاب في التخطيط للأنشطة. | ٢١,١ | ١٦ | ٣٨,٢ | ٢٩ | ٢٣,٧ | ١٨ | ١٤,٥ | ١١ | ٢,٦ | ٢ | ٣,٦١ | ١,٠٦ | ٢٣ |
| ٢٥ | عدم فتح المجال للتلاميذ لاختيار الأنشطة التي يميلون إليها. | ٢٧,٤ | ٢٠ | ٣٧,٠ | ٢٧ | ٣٠,١ | ٢٢ | ٢,٧ | ٢ | ٢,٧ | ٢ | ٣,٨٤ | ٠,٩٦ | ١٧ |
| ٢٦ | الوقت المخصص للنشاطات غير كاف. | ٥٦,٠ | ٤٢ | ٢٠,٠ | ١٥ | ١٢,٠ | ٩ | ٦,٧ | ٥ | ٥,٣ | ٤ | ٣,١٥ | ٠,١٩ | ٦ |
| ٢٧ | الأنشطة التي تمارس في المدرسة غير متنوعة. | ٣٢,٤ | ٢٤ | ٣٢,٤ | ٢٤ | ٢٩,٧ | ٢٢ | ٤,١ | ٣ | ١,٤ | ١ | ٣,٩١ | ٠,٩٥ | ١٣ |

## تابع جدول ( ٧ )

| الرقم | العبارة | بدرجة كبيرة جدا % | ت | بدرجة كبيرة % | ت | بدرجة متوسطة % | ت | بدرجة ضعيفة % | ت | بدرجة منعدمة % | ت | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢٨ | الأنشطة الحالية لاتسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي. | ٥٥,٣ | ٤٢ | ٢٥,٠ | ١٩ | ١٣,٢ | ١٠ | ٣,٩ | ٣ | ٢,٦ | ٢ | ٤,٢٦ | ١,٠١ | ١ |
| ٢٩ | تنمية الإبداع ليس من ضمن أهداف الأنشطة التعليمية. | ٦٠,٥ | ٤٦ | ١٧,١ | ١٣ | ٩,٢ | ٧ | ٧,٩ | ٦ | ٥,٣ | ٤ | ٤,٢٠ | ١,٢١ | ٣ |
| ٣٠ | أساليب التقويم تركز على قياس أدنى القدرات العقلية. | ٢٣,٧ | ١٨ | ٥٢,٦ | ٤٠ | ١٤,٥ | ١١ | ٦,٦ | ٥ | ٢,٦ | ٢ | ٣,٨٨ | ٠,٩٤ | ١٥ |
| ٣١ | عدم تنوع أساليب التقويم. | ٢٠,٠ | ١٥ | ٤٠,٠ | ٣٠ | ٣٢,٠ | ٢٤ | ٥,٣ | ٤ | ٢,٧ | ٢ | ٣,٦٩ | ٠,٩٤ | ٢١ |
| ٣٢ | عدم إشراك الطلاب في مناقشات تقويمية. | ١٦,٠ | ١٢ | ٣٤,٧ | ٢٦ | ٣٧,٣ | ٢٨ | ٩,٣ | ٧ | ٢,٧ | ٢ | ٣,٥٢ | ٠,٩٦ | ٢٦ |
| ٣٣ | عدم فتح المجال أمام الطلاب لتقويم أعمال زملائهم. | ٢٢,٤ | ١٧ | ٢٣,٧ | ١٨ | ٣٥,٥ | ٢٧ | ١٤,٥ | ١١ | ٣,٩ | ٣ | ٣,٤٦ | ١,١١ | ٢٧ |

(العمود العام: التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معوقاً)

## جدول رقم (٨)

**يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد العينة من معلمي المرحلة المتوسطة عن المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية، وترتيبها حسب المتوسط الحسابي**

| الرقم | العبارة | بدرجة كبيرة جدا % | ت | بدرجة كبيرة % | ت | بدرجة متوسطة % | ت | بدرجة ضعيفة % | ت | بدرجة منعدمة % | ت | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | تنمية الإبداع لدى الطلاب ليس من أهداف الإدارة المدرسية. | ٥٣,٩ | ٤١ | ١٤,٥ | ١١ | ١٤,٥ | ١١ | ١٣,٢ | ١٠ | ٣,٩ | ٣ | ٤,٠١ | ١,٢٦ | ٤ |
| ٢ | عدم توافر الأمن من العقاب النفسي . | ٥٠,٠ | ٣٧ | ١٣,٥ | ١٠ | ١٤,٩ | ١١ | ١٣,٥ | ١٠ | ٨,١ | ٦ | ٣,٨٤ | ١,٣٩ | ٨ |

(العمود العام: التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معوقاً)

## تابع جدول ( ٨ )

| الرقم | العبارة | التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معوقاً | | | | | | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بدرجة كبيرة جدا | | بدرجة كبيرة | | بدرجة متوسطة | | بدرجة ضعيفة | | بدرجة منعدمة | | | | |
| | | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | | | |
| ٣ | عدم توافر الأمن من العقاب الجسدي. | ٥١,٤ | ٣٨ | ٨,١ | ٦ | ١٣,٥ | ١٠ | ٩,٥ | ٧ | ١٧,٦ | ١٣ | ٣,٦٦ | ١,٥٩ | ١٠ |
| ٤ | عدم تشجيع الطلاب على إبداء وجهة نظرهم في المعلمين. | ٤٨,٧ | ٣٧ | ١٧,١ | ١٣ | ١٥,٨ | ١٢ | ٦,٦ | ٥ | ١١,٨ | ٩ | ٣,٨٤ | ١,٤١ | ٧ |
| ٥ | عدم تشجيع الطلاب على إبداء وجهة نظرهم في تعامل الإدارة المدرسية. | ٣٧,٣ | ٢٨ | ٣٦,٠ | ٢٧ | ١٠,٧ | ٨ | ٨,٠ | ٦ | ٨,٠ | ٦ | ٣,٨٧ | ١,٢٣ | ٦ |
| ٦ | عدم تشجيع الطلاب على إبداء وجهة نظرهم في الأنشطة التعليمية. | ٤٢,١ | ٣٢ | ٣٠,٣ | ٢٣ | ٢١,١ | ١٦ | ٥,٣ | ٤ | ١,٣ | ١ | ٤,٠٧ | ٠,٩٨ | ٣ |
| ٧ | عدم توافر الإمكانيات والتجهيزات مثل: الملاعب والمعامل والساعات. | ٣٩,٥ | ٣٠ | ٣٠,٣ | ٢٣ | ٢٢,٤ | ١٧ | ٥,٣ | ٤ | ٢,٦ | ٢ | ٣,٩٩ | ١,٠٤ | ٥ |
| ٨ | عدم توافر وسائل وتقنيات التعليم التي تزيد من شوق الطلاب للتعلم. | ٤٥,٩ | ٣٤ | ١٧,٦ | ١٣ | ٣٣,٨ | ٢٥ | ٢,٧ | ٢ | — | — | ٤,٠٧ | ٠,٩٦ | ٢ |
| ٩ | الإدارة المدرسية لا تزود المعلمين بما يستجد في أساليب تنمية الإبداع. | ٣٠,٣ | ٢٣ | ٣١,٦ | ٢٤ | ٢٦,٣ | ٢٠ | ٩,٢ | ٧ | ٢,٦ | ٢ | ٣,٧٨ | ١,٠٧ | ٩ |
| ١٠ | الإدارة المدرسية لا تشجع المعلمين على تنمية تفكير الطلاب. | ٢٢,٤ | ١٧ | ٢٢,٤ | ١٧ | ٣٢,٩ | ٢٥ | ١٧,١ | ١٣ | ٥,٣ | ٤ | ٣,٣٩ | ١,١٧ | ١٣ |
| ١١ | يشعر الطلاب بعدم عدالة الإدارة المدرسية في التعامل. | ١٠,٥ | ٨ | ١٤,٥ | ١١ | ٢٦,٣ | ٢٠ | ٣٦,٨ | ٢٨ | ١١,٨ | ٩ | ٢,٧٥ | ١,١٧ | ١٥ |
| ١٢ | عدم تقدير الإدارة المدرسية لإنجازات الطلاب. | ١٤,٥ | ١١ | ١٧,١ | ١٣ | ٢٨,٩ | ٢٢ | ٢٥,٠ | ١٩ | ١٤,٥ | ١١ | ٢,٩٢ | ١,٢٦ | ١٤ |

## تابع جدول ( ٨ )

| الرقم | العبارة | التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معوقاً: بدرجة كبيرة جدا | | بدرجة كبيرة | | بدرجة متوسطة | | بدرجة ضعيفة | | بدرجة منعدمة | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | | | |
| ١٣ | عدم اقتناع الإدارة المدرسية بأهمية تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب. | ١٧,١ | ١٣ | ٤٢,١ | ٣٢ | ٢٢,٤ | ١٧ | ١٤,٥ | ١١ | ٣,٩ | ٣ | ٣,٥٤ | ١,٠٦ | ١١ |
| ١٤ | عدم توافر الرعاية الصحية والنفسية والاجتماعية في المدرسة. | ٢٧,٦ | ٢١ | ١٧,١ | ١٣ | ٣٦,٨ | ٢٨ | ١٤,٥ | ١١ | ٣,٩ | ٣ | ٣,٥٠ | ١,١٦ | ١٢ |
| ١٥ | عدم توافر بيئة تعليمية مشوقة للتلاميذ. | ٦٤,٥ | ٤٩ | ١٥,٨ | ١٢ | ١٧,١ | ١٣ | ٢,٦ | ٢ | — | — | ٤,٤٢ | ٠,٨٧ | ١ |

## جدول رقم (٩)

### يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد العينة من معلمي المرحلة المتوسطة عن المعوقات المتعلقة بالمعلم، وترتيبها حسب المتوسط الحسابي

| الرقم | العبارة | التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معوقاً: بدرجة كبيرة جدا | | بدرجة كبيرة | | بدرجة متوسطة | | بدرجة ضعيفة | | بدرجة منعدمة | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | | | |
| ١ | عدم احترام المعلم لأفكار وآراء الطلاب. | ٤٧,٤ | ٣٦ | ١٤,٥ | ١١ | ٢٥,٠ | ١٩ | ٩,٢ | ٧ | ٣,٩ | ٣ | ٣,٩٢ | ١,٢١ | ٧ |
| ٢ | عدم احترام المعلم لأسئلة الطلاب. | ٤٦,١ | ٣٥ | ١٥,٨ | ١٢ | ١٩,٧ | ١٥ | ١٤,٥ | ١١ | ٣,٩ | ٣ | ٣,٨٦ | ١,٢٦ | ٨ |
| ٣ | معاقبة المعلم الطلاب عندما يسألون أسئلة غير تقليدية. | ٤١,٣ | ٣١ | ١٧,٣ | ١٣ | ١٢,٠ | ٩ | ٢٠,٠ | ١٥ | ٩,٣ | ٧ | ٣,٦١ | ١,٤٣ | ١٨ |
| ٤ | معاقبة المعلم الطلاب عندما يخطئون في الإجابة. | ٣٩,٥ | ٣٠ | ١٩,٧ | ١٥ | ١١,٨ | ٩ | ١٩,٧ | ١٥ | ٩,٢ | ٧ | ٣,٦١ | ١,٤١ | ١٩ |
| ٥ | المعلم هو المتفاعل في الدرس. | ٤٠,٨ | ٣١ | ٢٧,٦ | ٢١ | ٢٣,٧ | ١٨ | ٥,٣ | ٤ | ٢,٦ | ٢ | ٣,٩٩ | ١,٠٥ | ٦ |
| ٦ | عدم تقبل المعلم لإجابات الطلاب إن لم تتضمنها المادة الدراسية. | ٣٧,٣ | ٢٨ | ٢٤,٠ | ١٨ | ٢٦,٧ | ٢٠ | ٨,٠ | ٦ | ٤,٠ | ٣ | ٣,٨٣ | ١,١٤ | ١١ |

## تابع جدول ( ٩ )

| الرقم | العبارة | التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معوقاً | | | | | | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بدرجة كبيرة جداً | | بدرجة كبيرة | | بدرجة متوسطة | | بدرجة ضعيفة | | بدرجة منعدمة | | | | |
| | | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | | | |
| ٧ | عدم إعطاء المعلم وقت كاف للتلاميذ للتفكير في الإجابة. | ٢٥,٣ | ١٩ | ٣٧,٣ | ٢٨ | ٢٢,٧ | ١٧ | ٩,٣ | ٧ | ٥,٣ | ٤ | ٣,٦٨ | ١,١٢ | ١٧ |
| ٨ | يقوم المعلم بتلخيص المادة الدراسية. | ١٧,٦ | ١٣ | ٢٨,٤ | ٢١ | ٢٠,٣ | ١٥ | ٢٠,٣ | ١٥ | ١٣,٥ | ١٠ | ٣,١٦ | ١,٣١ | ٣٠ |
| ٩ | يقوم المعلم بالإجابة على الأسئلة الواردة في المقرر تسهيلاً للتلاميذ. | ١٤,٧ | ١١ | ٤١,٣ | ٣١ | ٢٢,٧ | ١٧ | ١٠,٧ | ٨ | ١٠,٧ | ٨ | ٣,٣٩ | ١,١٨ | ٢٧ |
| ١٠ | يقتصر المعلم في أسئلته للتلاميذ على الأسئلة الواردة في المادة الدراسية. | ١٤,٧ | ١١ | ٥٧,٣ | ٤٣ | ١٦,٠ | ١٢ | ٦,٧ | ٥ | ٥,٣ | ٤ | ٣,٦٩ | ٠,٩٩ | ١٦ |
| ١١ | عدم إظهار المعلم قيمة لأفكار الطلاب. | ٣٣,٣ | ٢٥ | ٣٢,٠ | ٢٤ | ٢٢,٧ | ١٧ | ٩,٣ | ٧ | ٢,٧ | ٢ | ٣,٨٤ | ١,٠٨ | ١٠ |
| ١٢ | عدم إطلاع المعلم على ما يستجد من معلومات وتطورات في تخصصه. | ٢٦,٧ | ٢٠ | ٣٤,٧ | ٢٦ | ٣٠,٧ | ٢٣ | ٥,٣ | ٤ | ٢,٧ | ٢ | ٣,٧٧ | ٠,٩٩ | ١٣ |
| ١٣ | عدم إطلاع المعلم على نتائج وبحوث الدراسات التربوية والنفسية في مجال الإبداع . | ٤٨,٠ | ٣٦ | ٢٠,٠ | ١٥ | ٢٤,٠ | ١٨ | ٤,٠ | ٣ | ٤,٠ | ٣ | ٤,٠٤ | ١,١٢ | ٤ |
| ١٤ | لا يوجه المعلم الطلاب إلى استغلال أوقات فراغهم بما ينمي قدراتهم الإبداعية. | ١٢,٠ | ٩ | ٢٨,٠ | ٢١ | ٢٦,٧ | ٢٠ | ٢٦,٧ | ٢٠ | ٦,٧ | ٥ | ٣,١٢ | ١,١٤ | ٣١ |
| ١٥ | عدم إقتناع المعلم بأهمية تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلاب. | ٢٣,٠ | ١٧ | ٤٧,٣ | ٣٥ | ١٤,٩ | ١١ | ١٢,٢ | ٩ | ٢,٧ | ٢ | ٣,٧٦ | ١,٠٣ | ١٤ |
| ١٦ | عدم إلمام المعلم باستراتيجيات تنمية التفكير الإبداعي. | ٥٠,٠ | ٣٧ | ٢٥,٧ | ١٩ | ١٦,٢ | ١٢ | ٥,٤ | ٤ | ٢,٧ | ٢ | ٤,١٥ | ١,٠٦ | ٢ |

## تابع جدول ( ٩ )

| الرقم | العبارة | التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معوقاً: بدرجة كبيرة جدا % | بدرجة كبيرة جدا ت | بدرجة كبيرة % | بدرجة كبيرة ت | بدرجة متوسطة % | بدرجة متوسطة ت | بدرجة ضعيفة % | بدرجة ضعيفة ت | بدرجة منعدمة % | بدرجة منعدمة ت | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٧ | المعلم لا يوجه الطلاب إلى الاستفادة من مصادر التعلم المختلفة. | ١٦,٠ | ١٢ | ٣٠,٧ | ٢٣ | ٣٧,٣ | ٢٨ | ١٤,٧ | ١١ | ١,٣ | ١ | ٣,٤٥ | ٠,٩٨ | ٢٤ |
| ١٨ | يتقيد المعلم في شرحه للدرس بما جاء في المقررات الدراسية من معلومات معرفية. | ٢٦,٧ | ٢٠ | ٤٤,٠ | ٣٣ | ١٧,٣ | ١٣ | ٩,٣ | ٧ | ٢,٧ | ٣ | ٣,٨٣ | ١,٠٢ | ١٢ |
| ١٩ | يشجع المعلم الطلاب على حفظ المعلومات. | ٤٦,٧ | ٣٥ | ١٨,٧ | ١٤ | ٢٠,٠ | ١٥ | ٢,٧ | ٢ | ١٢,٠ | ٩ | ٣,٨٥ | ١,٣٦ | ٩ |
| ٢٠ | عدم حصول المعلم على دورات تدريبية تبين كيفية تنمية الإبداع لدى الطلاب. | ٥٥,٤ | ٤١ | ٢٣,٠ | ١٧ | ١٢,٢ | ٩ | ٦,٨ | ٥ | ٢,٧ | ٢ | ٤,٢٢ | ١,٠٨ | ١ |
| ٢١ | المعلم لا يكون عادلاً في تعامله بين الطلاب. | ٢٤,٣ | ١٨ | ٨,١ | ٦ | ١٦,٢ | ١٢ | ٣٦,٥ | ٢٧ | ١٤,٩ | ١١ | ٢,٩١ | ١,٤٣ | ٣٣ |
| ٢٢ | حرص المعلم على تنفيذ الطلاب لكافة التعليمات والتوجيهات الصادرة منه دون مناقشة. | ١٣,٣ | ١٠ | ٣٦,٠ | ٢٧ | ٣٦,٠ | ٢٧ | ١٠,٧ | ٨ | ٤,٠ | ٣ | ٣,٤٤ | ٠,٩٩ | ٢٦ |
| ٢٣ | يشجع المعلم الطلاب على التنافس فيما بينهم بدلاً من التعاون. | ٦,٨ | ٥ | ١٨,٩ | ١٤ | ٥٠,٠ | ٣٧ | ١٦,٢ | ١٢ | ٨,١ | ٦ | ٣ | ٠,٩٨ | ٣٢ |
| ٢٤ | عدم إصغاء المعلم جيداً لأسئلة الطلاب. | ١٣,٣ | ١٠ | ٣٤,٧ | ٢٦ | ٣٢,٠ | ٢٤ | ١٤,٧ | ١١ | ٥,٣ | ٤ | ٣,٣٦ | ١,٠٦ | ٢٨ |
| ٢٥ | المعلم لا يضع الطلاب أمام مواقف ومشكلات واقعية تتحدى تفكيرهم. | ١٧,٣ | ١٣ | ٤٦,٧ | ٣٥ | ٢٦,٧ | ٢٠ | ٦,٧ | ٥ | ٢,٧ | ٢ | ٣,٦٩ | ٠,٩٣ | ١٥ |
| ٢٦ | عدم اهتمام المعلم بمعالجة مشكلات الطلاب. | ٢٠,٠ | ١٥ | ٢٥,٣ | ١٩ | ٢٤,٠ | ١٨ | ٢١,٣ | ١٦ | ٩,٣ | ٧ | ٣,٢٥ | ١,٢٦ | ٢٩ |

## تابع جدول ( ٩ )

| الرقم | العبارة | بدرجة كبيرة جدا % | ت | بدرجة كبيرة % | ت | بدرجة متوسطة % | ت | بدرجة ضعيفة % | ت | بدرجة منعدمة % | ت | المتوسط | الانحراف المعيارى | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢٧ | اعتماد المعلم في التدريس على الطريقة الإلقائية. | ٥٤,١ | ٤٠ | ١٨,٩ | ١٤ | ١٧,٦ | ١٣ | ٤,١ | ٣ | ٥,٤ | ٤ | ٤,١٢ | ١,١٧ | ٣ |
| ٢٨ | المعلم لا يقدم حوافز تشجيعية للتلاميذ على أفكارهم غير التقليدية. | ١٣,٥ | ١٠ | ٤١,٩ | ٣١ | ٢٨,٤ | ٢١ | ٨,١ | ٦ | ٨,١ | ٦ | ٣,٤٥ | ١,٠٩ | ٢٥ |
| ٢٩ | المعلم لا يثمن الأفكار غير التقليدية من الطلاب. | ٨,٢ | ٦ | ٥٤,٨ | ٤٠ | ٢١,٩ | ١٦ | ٨,٢ | ٦ | ٦,٨ | ٦ | ٣,٤٥ | ١,٠٩ | ٢٢ |
| ٣٠ | لا يستخدم المعلم أساليب تدريس حديثة. | ٤٦,٧ | ٣٥ | ٢٢,٧ | ١٧ | ١٨,٧ | ١٤ | ١٠,٧ | ٨ | ١,٣ | ١ | ٤,٠٣ | ١,١٠ | ٥ |
| ٣١ | عدم استخدام المعلم لوسائل تعليمية متنوعة في الدرس. | ١٣,٥ | ١٠ | ٤١,٩ | ٣١ | ٣٥,١ | ٢٦ | ٨,١ | ٦ | ١,٤ | ١ | ٣,٥٨ | ٠,٨٨ | ٢٠ |
| ٣٢ | عدم استخدام المعلم لبرامج الحاسوب التي تنمي التفاعل لدى الطلاب. | ٢١,٣ | ١٦ | ٣٦,٠ | ٢٧ | ٢٦,٧ | ٢٠ | ١٠,٧ | ٨ | ٥,٣ | ٤ | ٣,٥٧ | ١,١٠ | ٢١ |
| ٣٣ | عدم اشتراك المعلم مع الطلاب عند تنفيذ الأنشطة. | ١٤,٧ | ١١ | ٣٢ | ٢٤ | ٤٢,٧ | ٣٢ | ٦,٧ | ٥ | ٤ | ٣ | ٣,٤٧ | ٠,٩٦ | ٢٣ |

## جدول رقم ( ١٠ )

### يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد العينة من معلمي المرحلة المتوسطة عن المعوقات المتعلقة بالطالب، وترتيبها حسب المتوسط الحسابي

| الرقم | العبارة | بدرجة كبيرة جدا % | ت | بدرجة كبيرة % | ت | بدرجة متوسطة % | ت | بدرجة ضعيفة % | ت | بدرجة منعدمة % | ت | المتوسط | الانحراف المعيارى | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | عدم تعويد الطالب على التعبير عن أفكاره وارائه. | ٦٤,٩ | ٤٨ | ٢٠,٣ | ١٥ | ١٠,٨ | ٨ | ٤,١ | ٣ | — | — | ٤,٤٦ | ٠,٨٥ | ٣ |

(In both tables, the five response columns share the header: التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معوقاً)

## تابع جدول ( ١٠ )

| الرقم | العبارة | التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معوقاً | | | | | | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بدرجة كبيرة جدا | | بدرجة كبيرة | | بدرجة متوسطة | | بدرجة ضعيفة | | بدرجة منعدمة | | | | |
| | | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | | | |
| ٢ | تركيز تفكير الطالب علـى كيفية الحصول علـى الدرجـات والنجاح . | ٧٠,٣ | ٥٢ | ١٤,٩ | ١١ | ١٠,٨ | ٨ | ٢,٧ | ٢ | ١,٤ | ١ | ٤,٥٠ | ٠,٩٠ | ٢ |
| ٣ | اعـتماد التعليم في المدارس على التنافس بين الطلاب. | ٢٠,٣ | ١٥ | ٢٣,٠ | ١٧ | ٣١,١ | ٢٣ | ١٧,٦ | ١٣ | ٨,١ | ٦ | ٣,٣٠ | ١,٢١ | ١٠ |
| ٤ | اسـتخفاف الطـلاب بالأفكار غير التقليدية التـي تصـدر مـن زملائهم. | ٢٢,٢ | ١٦ | ٢٦,٤ | ١٩ | ٣٤,٧ | ٢٥ | ١٥,٣ | ١١ | ١,٤ | ١ | ٣,٥٣ | ١,٠٥ | ٩ |
| ٥ | اعـتقاد الطلاب بأن عملية الإبداع تقتصر على الأذكياء. | ٢٧,٤ | ٢٠ | ٣١,٥ | ٢٣ | ٢٠,٥ | ١٥ | ٢٠,٥ | ١٥ | — | — | ٣,٦٦ | ١,١٠ | ٨ |
| ٦ | عـدم إتاحة الفرصة للتلميذ لاكتشاف ميوله وقدراته. | ٢٤,٣ | ١٨ | ٢٩,٧ | ٢٢ | ٣٧,٨ | ٢٨ | ٦,٨ | ٥ | ١,٤ | ١ | ٣,٦٩ | ٠,٩٦ | ٦ |
| ٧ | ازدياد أعداد الطلاب في الفصول. | ٧٨,٤ | ٥٨ | ١٢,٢ | ٩ | ٤,١ | ٣ | ٥,٤ | ٤ | — | — | ٤,٦٤ | ٠,٨٠ | ١ |
| ٨ | شـعور الطالب بأن دوره فـي العملـية التعليمية يقتصر على حفظ المعلومات. | ٦١,٦ | ٤٥ | ٢٦,٠ | ١٩ | ٥,٥ | ٤ | ٦,٨ | ٥ | — | — | ٤,٤٢ | ٠,٨٨ | ٤ |
| ٩ | شـعور الطالب بأن الـنظام التعليمـي لا يحترم شخصيته. | ٤٦,٦ | ٣٤ | ١٣,٧ | ١٠ | ٢٤,٧ | ١٨ | ١٢,٣ | ٩ | ٢,٧ | ٢ | ٣,٨٩ | ١,٢١ | ٥ |
| ١٠ | خـوف الطالـب من العقـاب عند الوقوع في الخطأ. | ٣٩,٧ | ٢٩ | ٢٠,٥ | ١٥ | ١٣,٧ | ١٠ | ١٩,٢ | ١٤ | ٦,٨ | ٥ | ٣,٦٧ | ١,٣٥ | ٧ |

يتبيـن مـن الجداول السابقة أن متوسط العبارات لمعوقات الإبداع في المرحلة المتوسطة المـتعلقة بالمـنهج يتراوح بين (٣,٣٦ــ٤,٢٦)، بينما يتراوح متوسط العبارات لمعوقات الإبداع المرتـبطة بالبيـئة المدرسـية بين (٢,٧٥ــ٤,٤٢)، في حين تراوح متوسط العبارات لمعوقات

الإبـــداع المرتـــبطة بالمعلم بين (٢,٩١ـــ٤,٢٢)، أما متوسط العبارات لمعوقات الإبداع المتعلقة بالطالب فيتراوح بين (٣,٣٠ـــ٤,٦٤) .

٢ – قام الباحث بترتيب متوسط جميع العبارات حسب المتوسط الحسابي، واتضح ما يلي :

( أ ) أن العبارات التي نظر إليها أفراد العينة على أنها تمثل عائقاً كبيراً أمام تنمية الإبداع لدى طلاب المرحلة المتوسطة المتعلقة بالمنهج، هي :

- الأنشطة الحالية لا تسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي .
- أسلوب عرض محتوى المناهج الدراسية غير شائق ويبعث الملل في نفوس الطلاب .
- تنمية الإبداع ليس من ضمن أهداف الأنشطة التعليمية .

( ب) أن العـــبارات التـــي نظـــر إليها أفراد العينة على أنها تمثل أقل العوامل عائقاً أمام تنمية الإبداع فيما يتعلق بالمنهج هي :

- لا يشجع المحتوى الطلاب على المشاركة في عملية التعلم .
- عدم فتح المجال للطلاب لاختيار الموضوعات التي يميلون إليها .
- المحتوى لا يراعي الفروق الفردية بين الطلاب .

( ج ) أن العبارات التي نظر إليها أفراد العينة على أنها تمثل عائقاً كبيراً أمام تنمية الإبداع فيما يتعلق بالبيئة المدرسية، هي :

- عدم توافر بيئة تعليمية مشوقة للطلاب .
- عدم توافر وسائل وتقنيات التعليم التي تزيد من شوق الطلاب للتعلم .
- عدم تشجيع الطلاب على إبداء وجهة نظرهم في الأنشطة التعليمية .

( د ) أن العـــبارات التـــي نظر إليه أفراد العينة على أنها تمثل أقل العبارات عائقاً أمام تنمية الإبداع فيما يتعلق بالبيئة المدرسية، هي :

- الإدارة المدرسية لا تشجع المعلمين على تنمية تفكير الطلاب .
- عدم تقدير الإدارة المدرسية لإنجازات الطلاب .
- يشعر الطلاب بعدم عدالة الإدارة المدرسية في التعامل .

(هـــ) أن العبارات التي نظر إليها أفراد العينة على أنها أكثر العوامل عائقاً فيما يتعلق بالمعلم، هي:

- عدم حصول المعلم على دورات تدريبية تبين كيفية تنمية الإبداع لدى الطلاب .

- عدم إلمام المعلم باستراتيجيات تنمية التفكير الإبداعي.
- اعتماد المعلم في التدريس على الطريقة التقليدية.

( و ) أن العبارات التي نظر إليها أفراد العينة على أنها أقل العوامل عائقاً أمام تنمية الإبداع فيما يتعلق بالمعلم، هي :

- لا يوجه المعلم الطلاب إلى استغلال أوقات فراغهم بما ينمّي قدراتهم الإبداعية .
- يشجع المعلم الطلاب على التنافس فيما بينهم بدلاً من التعاون .
- المعلم لا يكون عادلاً في تعامله مع الطلاب .

( ز ) أن العبارات التي نظر إليها أفراد العينة على أنها أكثر العوامل عائقاً أمام تنمية الإبداع فيما يتعلق بالطالب، هي :

- ازدياد أعداد الطلاب في الفصول .
- تركيز تفكير الطالب على كيفية الحصول على الدرجات والنجاح .
- عدم تعويد الطالب على التعبير عن أفكاره وآرائه .

( ح ) أن العبارات التي نظر إليها أفراد العينة على أنها أقل العوامل عائقاً أمام تنمية الإبداع فيما يتعلق بالطالب، هي :

- اعتقاد الطلاب بأن عملية الإبداع تقتصر على الأذكياء .
- استخفاف الطلاب بالأفكار غير التقليدية التي تصدر من زملائهم .
- اعتماد التعليم في المدارس على التنافس بين الطلاب .

**وللإجابة عن السؤال الثالث، والذي ينص على :**

- **ما معوقات تنمية الإبداع لدى طلاب المرحلة الثانوية ؟**

١ – قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد العينة من معلمي المرحلة الثانوية ، وتوضح الجداول ذات الأرقام (١١ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٤) نتائج هذا التحليل .

## جدول رقم (١١)

## يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد العينة من معلمي المرحلة الثانوية عن المعوقات المتعلقة بالمنهج، وترتيبها حسب المتوسط الحسابي

| الرقم | العبارة | التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معوقاً | | | | | | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بدرجة كبيرة جدا | | بدرجة كبيرة | | بدرجة متوسطة | | بدرجة ضعيفة | | بدرجة منعدمة | | | | |
| | | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | | | |
| ١ | عدم تركيز أهداف المناهج الدراسية على تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلاب. | ٣٠,٣ | ٢٣ | ٣٢,٩ | ٢٥ | ٣١,٦ | ٢٤ | ٢,٦ | ٢ | ٢,٦ | ٢ | ٣,٩٦ | ٠,٩٨ | ١١ |
| ٢ | ازدحام المناهج الدراسية بمجموعة من المواد الدراسية المنفصلة. | ٣٥,٥ | ٢٧ | ٣٦,٨ | ٢٨ | ٢١,١ | ١٦ | ٣,٩ | ٣ | ٢,٦ | ٢ | ٣,٩٩ | ٠,٩٩ | ٥ |
| ٣ | المناهج الدراسية لا تلبي حاجات الطلاب وميولهم. | ٢٠,٥ | ١٦ | ٣٥,٩ | ٢٨ | ٣٢,١ | ٢٥ | ٧,٧ | ٦ | ٣,٨ | ٣ | ٣,٦٢ | ١,٠٢ | ٢٤ |
| ٤ | عدم مراعاة التكامل بين المواد الدراسية. | ١٧,١ | ١٣ | ٣٥,٥ | ٢٧ | ٣١,٦ | ٢٤ | ٩,٢ | ٧ | ٦,٦ | ٥ | ٣,٤٧ | ١,٠٩ | ٢٨ |
| ٥ | تركيز المواد الدراسية على حفظ المعلومات. | ٤٢,١ | ٣٢ | ٣١,٦ | ٢٤ | ٢٢,٤ | ١٧ | ٣,٩ | ٣ | — | — | ٤,١٢ | ٠,٨٩ | ١ |
| ٦ | محتوى المناهج الدراسية لا يتصف بالمرونة والقابلية للتعديل حسب الحاجة. | ١٧,١ | ١٣ | ٣٢,٩ | ٢٨ | ٤٢,١ | ٣٢ | ٦,٦ | ٥ | ١,٣ | ١ | ٣,٥٨ | ٠,٩٠ | ٢٦ |
| ٧ | عدم فتح المجال للتلاميذ لاختيار الموضوعات التي يميلون إليها. | ٢٨,٢ | ٢٢ | ٣٥,٩ | ٢٨ | ٢٣,١ | ١٨ | ١٠,٣ | ٨ | ٢,٦ | ٢ | ٣,٧٧ | ١,٠٦ | ١٥ |
| ٨ | محتوى المناهج الدراسية لا ينمي مهارات التفكير العليا. | ٢٨,٢ | ٢٢ | ٤٢,٣ | ٣٣ | ٢٤,٤ | ١٩ | ٣,٨ | ٣ | ١,٣ | ١ | ٣,٩٢ | ٠,٨٩ | ٩ |
| ٩ | أسلوب عرض محتوى المناهج الدراسية غير شائق ويبعث الملل في نفوس الطلاب. | ٣٠,٨ | ٢٤ | ٣٨,٥ | ٣٠ | ١٦,٧ | ١٣ | ١١,٥ | ٩ | ٢,٦ | ٢ | ٣,٨٣ | ١,٠٧ | ١٣ |

## تابع جدول ( ١١ )

| الرقم | العبارة | التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معوقاً: بدرجة كبيرة جدا % | بدرجة كبيرة جدا ت | بدرجة كبيرة % | بدرجة كبيرة ت | بدرجة متوسطة % | بدرجة متوسطة ت | بدرجة ضعيفة % | بدرجة ضعيفة ت | بدرجة منعدمة % | بدرجة منعدمة ت | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٠ | عدم تنمية المحتوى لروح المبادرة والتجريب لدى الطلاب. | ٢٨,٢ | ٢٢ | ٤٨,٧ | ٣٨ | ١٧,٩ | ١٤ | ٣,٨ | ٣ | ١,٣ | ١ | ٣,٩٩ | ٠,٨٦ | ٣ |
| ١١ | المناهج الدراسية لا تفسح المجال أمام الطلاب لوصف عملية تعلمهم. | ١٣,٢ | ١٠ | ٤٧,٤ | ٣٦ | ٣١,٦ | ٢٤ | ٥,٣ | ٤ | ٢,٦ | ٢ | ٣,٦٣ | ٠,٨٨ | ٢٣ |
| ١٢ | المحتوى لا يراعي الفروق الفردية بين الطلاب. | ١٠,٣ | ٨ | ٣٥,٩ | ٢٨ | ٣٤,٦ | ٢٧ | ١٤,١ | ١١ | ٥,١ | ٤ | ٣,٣٢ | ١,٠١ | ٣١ |
| ١٣ | لا يشجع المحتوى الطلاب على المشاركة في عملية التعلم. | ١٠,٥ | ٨ | ٤٠,٨ | ٣١ | ٣٦,٨ | ٢٨ | ٦,٦ | ٥ | ٥,٣ | ٤ | ٣,٤٥ | ٠,٩٦ | ٢٩ |
| ١٤ | يركز المحتوى على التفكير التجميعي أكثر من التفكير التشعيبي. | ١٧,٦ | ١٣ | ٤٠,٥ | ٣٠ | ٢٨,٤ | ٢١ | ٨,١ | ٦ | ٥,٤ | ٤ | ٣,٥٧ | ١,٠٥ | ٢٧ |
| ١٥ | لا يتعرض المحتوى لدراسة شخصيات وجهود العلماء والمكتشفين والمخترعين . | ٢٠,٥ | ١٦ | ٢٤,٤ | ١٩ | ٣٤,٦ | ٢٧ | ١٥,٤ | ١٢ | ٥,١ | ٤ | ٣,٤٠ | ١,١٣ | ٣٠ |
| ١٦ | عدم اهتمام المحتوى بمتابعة المنجزات والاكتشافات العلمية الحديثة. | ٣٨,٥ | ٣٠ | ٣٤,٦ | ٢٧ | ١٦,٧ | ١٣ | ٧,٧ | ٦ | ٢,٦ | ٢ | ٣,٩٩ | ١,٠٥ | ٤ |
| ١٧ | عدم كفاية الأشكال والرسومات والصور التوضيحية التي يتضمنها المحتوى. | ١٥,٦ | ١٢ | ٢٤,٧ | ١٩ | ٣٧,٧ | ٢٩ | ١٥,٦ | ١٢ | ٦,٥ | ٥ | ٣,٢٧ | ١,١١ | ٣٣ |
| ١٨ | عدم تضمن المناهج الدراسية أمثلة من مشاهدات الطلاب تسهل عليهم عملية التعلم. | ٢١,٨ | ١٧ | ٥٠,٠ | ٣٩ | ٢٣,١ | ١٨ | ٢,٦ | ٢ | ٢,٦ | ٢ | ٣,٨٦ | ٠,٨٨ | ١٠ |

## تابع جدول ( ١١ )

| الرقم | العبارة | التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معوقاً | | | | | | | | | | المتوسط | الانحراف المعيارى | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بدرجة كبيرة جدا | | بدرجة كبيرة | | بدرجة متوسطة | | بدرجة ضعيفة | | بدرجة منعدمة | | | | |
| | | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | | | |
| ١٩ | المناهج الدراسية لا تُعرِّف الطالب بمحيطه وبيئته. | ٧,٩ | ٦ | ٤٢,١ | ٣٢ | ٣٠,٣ | ٢٣ | ١٣,٢ | ١٠ | ٦,٦ | ٥ | ٣,٣٢ | ١,٠٢ | ٣٢ |
| ٢٠ | المناهج الدراسية لا تضع الطلاب أمام مواقف ومشكلات تتحدى تفكيرهم للمساهمة في حل المشكلات . | ٢٩,٥ | ٢٣ | ٣٧,٢ | ٢٩ | ٢٥,٦ | ٢٠ | ٢,٦ | ٢ | ٥,١ | ٤ | ٣,٨٣ | ١,٠٥ | ١٢ |
| ٢١ | يقدم المحتوى المعلومات والحقائق والأحكام ... للتلاميذ بصورة جاهزة ومكتملة. | ٢٨,٢ | ٢٢ | ٣٠,٨ | ٢٤ | ٣٠,٨ | ٢٤ | ٥,١ | ٤ | ٥,١ | ٤ | ٣,٧٢ | ١,٠٩ | ١٨ |
| ٢٢ | تركز أسئلة المواد الدراسية على الحفظ والاستظهار. | ٣٩,٠ | ٣٠ | ٣٧,٧ | ٢٩ | ١٨,٢ | ١٤ | ٣,٩ | ٣ | ١,٣ | ١ | ٤,٠٩ | ٠,٩٢ | ٢ |
| ٢٣ | الاكتفاء بالموضوعات المحددة في المقررات الدراسية | ٤٠,٣ | ٣١ | ٣٢,٥ | ٢٥ | ١٨,٢ | ١٤ | ٢,٦ | ٢ | ٦,٥ | ٥ | ٣,٩٧ | ١,١٤ | ٦ |
| ٢٤ | عدم إشراك الطلاب في التخطيط للأنشطة. | ٢٩,٩ | ٢٣ | ٣٢,٥ | ٢٥ | ٣١,٢ | ٢٤ | ٢,٦ | ٢ | ٣,٩ | ٣ | ٣,٨٢ | ١,٠٢ | ١٤ |
| ٢٥ | عدم فتح المجال للتلاميذ لاختيار الأنشطة التي يميلون إليها. | ٢٨,٦ | ٢٢ | ٣١,٥ | ٢٤ | ٢٦,٠ | ٢٠ | ٩,١ | ٧ | ٥,٢ | ٤ | ٣,٦٩ | ١,١٤ | ٢١ |
| ٢٦ | الوقت المخصص للنشاطات غير كاف. | ٤٤,٢ | ٣٤ | ٢٤,٧ | ١٩ | ١٦,٩ | ١٣ | ١١,٧ | ٩ | ٢,٦ | ٢ | ٣,٩٦ | ١,١٥ | ٧ |
| ٢٧ | الأنشطة التي تمارس في المدرسة غير متنوعة. | ٢٩,٧ | ٢٢ | ٢٣,٠ | ١٧ | ٢٨,٤ | ٢١ | ١٤,٩ | ١١ | ٤,١ | ٣ | ٣,٥٩ | ١,١٨ | ٢٥ |
| ٢٨ | الأنشطة الحالية لاتسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي. | ٤٠,٣ | ٣١ | ٢٧,٣ | ٢١ | ٢٣,٤ | ١٨ | ٦,٥ | ٥ | ٢,٦ | ٢ | ٣,٩٦ | ١,٠٧ | ٨ |

## تابع جدول ( ١١ )

| الرقم | العبارة | التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معوقاً | | | | | | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بدرجة كبيرة جدا | | بدرجة كبيرة | | بدرجة متوسطة | | بدرجة ضعيفة | | بدرجة منعدمة | | | | |
| | | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | | | |
| ٢٩ | تنمية الإبداع ليس من ضمن أهداف الأنشطة التعليمية. | ٢٩,٩ | ٢٣ | ٣٣,٨ | ٢٦ | ١٨,٢ | ١٤ | ١٣,٠ | ١٠ | ٥,٢ | ٤ | ٣,٧٠ | ١,١٨ | ١٩ |
| ٣٠ | أساليب التقويم تركز على قياس أدنى القدرات العقلية. | ١٤,٩ | ١١ | ٤٣,٢ | ٣٢ | ٣٥,١ | ٢٦ | ٤,١ | ٣ | ٢,٧ | ٢ | ٣,٦٤ | ٠,٨٨ | ٢٢ |
| ٣١ | عدم تنوع أساليب التقويم. | ٢١,٣ | ١٦ | ٣٨,٧ | ٢٩ | ٣٠,٧ | ٢٣ | ٦,٧ | ٥ | ٢,٧ | ٢ | ٣,٦٩ | ٠,٩٧ | ٢٠ |
| ٣٢ | عدم إشراك الطلاب في مناقشات تقويمية. | ٢٧,٦ | ٢١ | ٣٥,٥ | ٢٧ | ٢٦,٣ | ٢٠ | ٦,٦ | ٥ | ٣,٩ | ٣ | ٣,٧٦ | ١,٠٦ | ١٦ |
| ٣٣ | عدم فتح المجال أمام الطلاب لتقويم أعمال زملائهم. | ٢٧,٦ | ٢١ | ٣٠,٣ | ٢٣ | ٣٤,٢ | ٢٦ | ٥,٣ | ٤ | ٢,٦ | ٢ | ٣,٧٥ | ١,٠١ | ١٧ |

## جدول رقم (١٢)

### يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد العينة من معلمي المرحلة الثانوية عن المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية، وترتيبها حسب المتوسط الحسابي

| الرقم | العبارة | التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معوقاً | | | | | | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بدرجة كبيرة جدا | | بدرجة كبيرة | | بدرجة متوسطة | | بدرجة ضعيفة | | بدرجة منعدمة | | | | |
| | | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | | | |
| ١ | تنمية الإبداع لدى الطلاب ليس من أهداف الإدارة المدرسية. | ٣٠,٣ | ٢٣ | ٣٥,٥ | ٢٧ | ٢٢,٤ | ١٧ | ٧,٩ | ٦ | ٣,٩ | ٣ | ٣,٨٠ | ١,٠٨ | ٥ |
| ٢ | عدم توافر الأمن من العقاب النفسي. | ٢١,١ | ١٦ | ٣١,٦ | ٢٤ | ٣٦,٨ | ٢٨ | ٦,٦ | ٥ | ٣,٩ | ٣ | ٣,٥٩ | ١,٠٢ | ١٠ |
| ٣ | عدم توافر الأمن من العقاب الجسدي. | ١٨,٩ | ١٤ | ٢٣,٠ | ١٧ | ٢٥,٧ | ١٩ | ٢٥,٧ | ١٩ | ٦,٨ | ٥ | ٣,٢٢ | ١,٢٢ | ١٣ |
| ٤ | عدم تشجيع الطلاب على إبداء وجهة نظرهم في المعلمين. | ٢٤,٠ | ١٨ | ٣٣,٣ | ٢٥ | ٢٦,٧ | ٢٠ | ١٠,٧ | ٨ | ٥,٣ | ٤ | ٣,٦٠ | ١,١٣ | ٨ |

## تابع جدول ( ١٢ )

| الرقم | العبارة | التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معوقاً | | | | | | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بدرجة كبيرة جدا | | بدرجة كبيرة | | بدرجة متوسطة | | بدرجة ضعيفة | | بدرجة منعدمة | | | | |
| | | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | | | |
| ٥ | عدم تشجيع الطلاب على إبداء وجهة نظرهم في تعامل الإدارة المدرسية. | ٢٥,٣ | ١٩ | ٣٧,٣ | ٢٨ | ٢٨,٠ | ٢١ | ٥,٣ | ٤ | ٤,٠ | ٣ | ٣,٧٥ | ١,٠٣ | ٧ |
| ٦ | عدم تشجيع الطلاب على إبداء وجهة نظرهم في الأنشطة التعليمية. | ٢٤,٠ | ١٨ | ٤٦,٧ | ٣٥ | ٢١,٣ | ١٦ | ٥,٣ | ٤ | ٢,٧ | ٢ | ٣,٨٤ | ٠,٩٤ | ٤ |
| ٧ | عدم توافر الإمكانيات والتجهيزات مثل: الملاعب والمعامل والساحات. | ٣٢,٩ | ٢٥ | ٣٥,٥ | ٢٧ | ٢١,١ | ١٦ | ٥,٣ | ٤ | ٥,٣ | ٤ | ٣,٨٦ | ١,١٠ | ٣ |
| ٨ | عدم توافر وسائل وتقنيات التعليم التي تزيد من شوق الطلاب للتعلم. | ٤٧,٤ | ٣٦ | ٢٧,٦ | ٢١ | ١٥,٨ | ١٢ | ٦,٦ | ٥ | ٢,٦ | ٢ | ٤,١١ | ١,٠٧ | ٢ |
| ٩ | الإدارة المدرسية لا تزود المعلمين بما يستجد في أساليب تنمية الإبداع. | ٢٦,٣ | ٢٠ | ٣٨,٢ | ٢٩ | ٢٢,٤ | ١٧ | ١٠,٥ | ٨ | ٢,٦ | ٢ | ٣,٧٥ | ١,٠٥ | ٦ |
| ١٠ | الإدارة المدرسية لا تشجع المعلمين على تنمية تفكير الطلاب. | ١٥,٨ | ١٢ | ٣٠,٣ | ٢٣ | ٣٩,٥ | ٣٠ | ١٣,٢ | ١٠ | ١,٣ | ١ | ٣,٤٦ | ٠,٩٦ | ١٢ |
| ١١ | يشعر الطلاب بعدم عدالة الإدارة المدرسية في التعامل. | ١٠,٧ | ٨ | ١٧,٣ | ١٣ | ٣٠,٧ | ٢٣ | ٣٠,٧ | ٢٣ | ١٠,٧ | ٨ | ٢,٨٧ | ١,١٥ | ١٥ |
| ١٢ | عدم تقدير الإدارة المدرسية لإنجازات الطلاب. | ١١,٨ | ٩ | ٣٤,٢ | ٢٦ | ٢١,١ | ١٦ | ٢٧,٦ | ٢١ | ٥,٣ | ٤ | ٣,٢٠ | ١,١٣ | ١٤ |
| ١٣ | عدم اقتناع الإدارة المدرسية بأهمية تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب. | ١٧,١ | ١٣ | ٣٩,٥ | ٣٠ | ١٩,٧ | ١٥ | ٢١,١ | ١٦ | ٢,٦ | ٢ | ٣,٤٧ | ١,٠٩ | ١١ |

## تابع جدول ( ١٢ )

| الرقم | العبارة | التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معوقاً | | | | | | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بدرجة كبيرة جدا | | بدرجة كبيرة | | بدرجة متوسطة | | بدرجة ضعيفة | | بدرجة منعدمة | | | | |
| | | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | | | |
| ١٤ | عدم توافر الرعاية الصحية والنفسية والاجتماعية في المدرسة. | ٢٥,٠ | ١٩ | ٢٨,٩ | ٢٢ | ٣٠,٣ | ٢٣ | ١١,٨ | ٩ | ٣,٩ | ٣ | ٣,٥٩ | ١,١١ | ٩ |
| ١٥ | عدم توافر بيئة تعليمية مشوقة للتلاميذ. | ٤٨,٠ | ٣٦ | ٣٢,٠ | ٢٤ | ١٢,٠ | ٩ | ٥,٣ | ٤ | ٢,٧ | ٢ | ٤,١٧ | ١,٠٢ | ١ |

## جدول رقم (١٣)

### يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد العينة من معلمي المرحلة الثانوية عن المعوقات المتعلقة بالمعلم، وترتيبها حسب المتوسط الحسابي

| الرقم | العبارة | التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معوقاً | | | | | | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بدرجة كبيرة جدا | | بدرجة كبيرة | | بدرجة متوسطة | | بدرجة ضعيفة | | بدرجة منعدمة | | | | |
| | | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | | | |
| ١ | عدم احترام المعلم لأفكار وآراء الطلاب. | ٣٠,٣ | ٢٣ | ٣٢,٩ | ٢٥ | ٢٢,٤ | ١٧ | ١٣,٢ | ١٠ | ١,٣ | ١ | ٣,٧٨ | ١,٠٧ | ١٤ |
| ٢ | عدم احترام المعلم لأسئلة الطلاب. | ٢٩,٧ | ٢٢ | ٢٣,٠ | ١٧ | ٣١,١ | ٢٣ | ١٢,٢ | ٩ | ٤,١ | ٣ | ٣,٦٢ | ١,١٦ | ٢١ |
| ٣ | معاقبة المعلم الطلاب عندما يسألون أسئلة غير تقليدية. | ١٤,٥ | ١١ | ٢٥,٠ | ١٩ | ٢٢,٤ | ١٧ | ٣٢,٩ | ٢٥ | ٥,٣ | ٤ | ٣,١١ | ١,١٧ | ٣٢ |
| ٤ | معاقبة المعلم الطلاب عندما يخطئون في الإجابة. | ١٤,٥ | ١١ | ٢٣,٧ | ١٨ | ٢٥,٠ | ١٩ | ٢٨,٩ | ٢٢ | ٧,٩ | ٦ | ٣,٠٨ | ١,٢٠ | ٣٣ |
| ٥ | المعلم هو المتفاعل في الدرس. | ٣٤,٧ | ٢٦ | ٣٢,٠ | ٢٤ | ٢٢,٧ | ١٧ | ٥,٣ | ٤ | ٥,٣ | ٤ | ٣,٨٥ | ١,١٢ | ٧ |
| ٦ | عدم تقبل المعلم لإجابات الطلاب إن لم تتضمنها المادة الدراسية. | ١٣,٢ | ١٠ | ٤٣,٤ | ٣٣ | ٢٥,٠ | ١٩ | ١٤,٥ | ١١ | ٣,٩ | ٣ | ٣,٤٧ | ١,٠٣ | ٢٥ |

## تابع جدول ( ١٣ )

| الرقم | العبارة | التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معوقاً | | | | | | | | | | المتوسط | الانحراف المعيارى | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بدرجة كبيرة جدا | | بدرجة كبيرة | | بدرجة متوسطة | | بدرجة ضعيفة | | بدرجة منعدمة | | | | |
| | | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | | | |
| ٧ | عدم إعطاء المعلم وقت كاف للتلاميذ للتفكير في الإجابة. | ١٠,٥ | ٨ | ٣٥,٥ | ٢٧ | ٣٩,٥ | ٣٠ | ٩,٢ | ٧ | ٥,٣ | ٤ | ٣,٣٧ | ٠,٩٨ | ٢٩ |
| ٨ | يقوم المعلم بتلخيص المادة الدراسية. | ٢٠,٠ | ١٥ | ٢٨,٠ | ٢١ | ٣٣,٣ | ٢٥ | ١٠,٧ | ٨ | ٨,٠ | ٦ | ٣,٤١ | ١,١٦ | ٢٧ |
| ٩ | يقوم المعلم بالإجابة على الأسئلة الواردة في المقرر تسهيلاً للتلاميذ. | ١٨,٤ | ١٤ | ٣٤,٢ | ٢٦ | ٢٨,٩ | ٢٢ | ١٠,٥ | ٨ | ٧,٩ | ٦ | ٣,٤٥ | ١,١٥ | ٢٦ |
| ١٠ | يقتصر المعلم في أسئلته للتلاميذ على الأسئلة الواردة في المادة الدراسية. | ٢٢,٤ | ١٧ | ٣٢,٩ | ٢٥ | ٣٢,٩ | ٢٥ | ٩,٢ | ٧ | ٢,٦ | ٢ | ٣,٦٣ | ١,٠٢ | ٢٠ |
| ١١ | عدم إظهار المعلم قيمة لأفكار الطلاب. | ٢٥,٠ | ١٩ | ٤٢,١ | ٣٢ | ٢٢,٤ | ١٧ | ٦,٦ | ٥ | ٣,٩ | ٣ | ٣,٧٨ | ١,٠٣ | ١٣ |
| ١٢ | عدم إطلاع المعلم على ما يستجد من معلومات وتطورات في تخصصه. | ٢١,١ | ١٦ | ٥٠,٠ | ٣٨ | ٢٢,٤ | ١٧ | ٥,٣ | ٤ | ١,٣ | ١ | ٣,٨٤ | ٠,٨٦ | ٩ |
| ١٣ | عدم إطلاع المعلم على نتائج وبحوث الدراسات التربوية والنفسية في مجال الإبداع . | ٤٠,٨ | ٣١ | ٤٠,٨ | ٣١ | ١٥,٨ | ١٢ | ٢,٦ | ٢ | — | — | ٤,٢٠ | ٠,٨٠ | ١ |
| ١٤ | لا يوجه المعلم الطلاب إلى استغلال أوقات فراغهم بما ينمى قدراتهم الإبداعية. | ٢٢,٤ | ١٧ | ٣١,٦ | ٢٤ | ٢٦,٣ | ٢٠ | ١٥,٨ | ١٢ | ٣,٩ | ٣ | ٣,٥٣ | ١,١٣ | ٢٣ |
| ١٥ | عدم إقتناع المعلم بأهمية تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلاب. | ١٧,١ | ١٣ | ٤٨,٧ | ٣٧ | ١٩,٧ | ١٥ | ١٠,٥ | ٨ | ٣,٩ | ٣ | ٣,٦٤ | ١,٠٢ | ١٩ |
| ١٦ | عدم إلمام المعلم باستراتيجيات تنمية التفكير الإبداعي. | ٣٤,٢ | ٢٦ | ٣٩,٥ | ٣٠ | ٢٢,٤ | ١٧ | ٢,٦ | ٢ | ١,٣ | ١ | ٤,٠٣ | ٠,٨٩ | ٣ |
| ١٧ | المعلم لا يوجه الطلاب إلى الاستفادة من مصادر التعلم المختلفة. | ١٥,٨ | ١٢ | ٤٣,٤ | ٣٣ | ٣١,٦ | ٢٤ | ٧,٩ | ٦ | ١,٣ | ١ | ٣,٦٤ | ١,٠٢ | ١٨ |

## تابع جدول ( ١٣ )

| الرقم | العبارة | التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معوقاً: بدرجة كبيرة جداً % | ت | بدرجة كبيرة % | ت | بدرجة متوسطة % | ت | بدرجة ضعيفة % | ت | بدرجة منعدمة % | ت | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٨ | يتقيد المعلم في شرحه للدرس بما جاء في المقررات الدراسية من معلومات معرفية. | ٢٦,٧ | ٢٠ | ٤٢,٧ | ٣٢ | ٢٠,٠ | ١٥ | ٩,٣ | ٧ | ١,٣ | ١ | ٣,٨٤ | ٠,٩٧ | ١٠ |
| ١٩ | يشجع المعلم الطلاب على حفظ المعلومات. | ٢٧,٦ | ٢١ | ٤٢,١ | ٣٢ | ٢٢,٤ | ١٧ | ٦,٦ | ٥ | ١,٣ | ١ | ٣,٨٨ | ٠,٩٤ | ٦ |
| ٢٠ | عدم حصول المعلم على دورات تدريبية تبين كيفية تنمية الإبداع لدى الطلاب. | ٤٧,٤ | ٣٦ | ٣٠,٣ | ٢٣ | ١٤,٥ | ١١ | ٧,٩ | ٦ | — | — | ٤,١٧ | ٠,٩٦ | ٢ |
| ٢١ | المعلم لا يكون عادلاً في تعامله بين الطلاب. | ١٨,٩ | ١٤ | ٣٣,٨ | ٢٥ | ١٨,٩ | ١٤ | ٢٠,٣ | ١٥ | ٨,١ | ٦ | ٣,٣٥ | ١,٢٣ | ٣١ |
| ٢٢ | حرص المعلم على تنفيذ الطلاب لكافة التعليمات والتوجيهات الصادرة منه دون مناقشة. | ١٩,٧ | ١٥ | ٤٧,٤ | ٣٦ | ٢١,١ | ١٦ | ١٠,٥ | ٨ | ١,٣ | ١ | ٣,٧٤ | ٠,٩٤ | ١٦ |
| ٢٣ | يشجع المعلم الطلاب على التنافس فيما بينهم بدلاً من التعاون. | ١٠,٥ | ٨ | ٣٠,٣ | ٢٣ | ٣٥,٥ | ٢٧ | ١٩,٧ | ١٥ | ٣,٩ | ٣ | ٣,٢٤ | ١,٠٢ | ٣١ |
| ٢٤ | عدم إصغاء المعلم جيداً لأسئلة الطلاب. | ١٣,٢ | ١٠ | ٣٩,٥ | ٣٠ | ٢٦,٣ | ٢٠ | ١٧,١ | ١٣ | ٣,٩ | ٣ | ٣,٤١ | ١,٠٥ | ٢٨ |
| ٢٥ | المعلم لا يضع الطلاب أمام مواقف ومشكلات واقعية تتحدى تفكيرهم. | ٣٤,٧ | ٢٦ | ٢٨,٠ | ٢١ | ٢٢,٧ | ١٧ | ١٣,٣ | ١٠ | ١,٣ | ١ | ٣,٨١ | ١,١٠ | ١١ |
| ٢٦ | عدم اهتمام المعلم بمعالجة مشكلات الطلاب. | ٢٢,٤ | ١٧ | ٣٤,٢ | ٢٦ | ١٨,٤ | ١٤ | ١٨,٤ | ١٤ | ٦,٦ | ٥ | ٣,٤٧ | ١,٢٢ | ٢٤ |
| ٢٧ | اعتماد المعلم في التدريس على الطريقة الإلقائية. | ٤٢,١ | ٣٢ | ٢٣,٧ | ١٨ | ٢٥,٠ | ١٩ | ٧,٩ | ٦ | ١,٣ | ١ | ٣,٩٧ | ١,٠٦ | ٤ |

## تابع جدول ( ١٣ )

| الرقم | العبارة | التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معوقاً: بدرجة كبيرة جدا | | بدرجة كبيرة | | بدرجة متوسطة | | بدرجة ضعيفة | | بدرجة منعدمة | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | | | |
| ٢٨ | المعلم لا يقدم حوافز تشجيعية للتلاميذ على أفكارهم غير التقليدية. | ١٧,١ | ١٣ | ٤٣,٤ | ٣٣ | ٣٢,٩ | ٢٥ | ٥,٣ | ٤ | ١,٣ | ١ | ٣,٧٠ | ٠,٨٦ | ١٦ |
| ٢٩ | المعلم لا يثمن الأفكار غير التقليدية من الطلاب. | ١٤,٥ | ١١ | ٤٦,١ | ٣٥ | ٣١,٦ | ٢٤ | ٦,٦ | ٥ | ١,٣ | ١ | ٣,٦٦ | ٠,٨٦ | ١٧ |
| ٣٠ | لا يستخدم المعلم أساليب تدريس حديثة. | ٢٨,٩ | ٢٢ | ٣٩,٥ | ٣٠ | ٢٥,٠ | ١٩ | ٣,٩ | ٣ | ٢,٦ | ٢ | ٣,٨٨ | ٠,٩٧ | ٥ |
| ٣١ | عدم استخدام المعلم لوسائل تعليمية متنوعة في الدرس. | ٢١,١ | ١٦ | ٤٣,٤ | ٣٣ | ٣١,٦ | ٢٤ | ٢,٦ | ٢ | ١,٣ | ١ | ٣,٨٠ | ٠,٨٥ | ١٢ |
| ٣٢ | عدم استخدام المعلم لبرامج الحاسوب التي تنمي التفاعل لدى الطلاب. | ٢٣,٧ | ١٨ | ٤٧,٤ | ٣٦ | ١٩,٧ | ١٥ | ٧,٩ | ٦ | ١,٣ | ١ | ٣,٨٤ | ٠,٩٢ | ٨ |
| ٣٣ | عدم اشتراك المعلم مع الطلاب عند تنفيذ الأنشطة. | ١٧,١ | ١٣ | ٣٨,٢ | ٢٩ | ٣٥,٥ | ٢٧ | ٥,٣ | ٤ | ٣,٩ | ٣ | ٣,٥٩ | ٠,٩٧ | ٢٢ |

## جدول رقم (١٤)

### يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد العينة من معلمي المرحلة الثانوية عن المعوقات المتعلقة بالطالب، وترتيبها حسب المتوسط الحسابي

| الرقم | العبارة | التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معوقاً: بدرجة كبيرة جدا | | بدرجة كبيرة | | بدرجة متوسطة | | بدرجة ضعيفة | | بدرجة منعدمة | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | | | |
| ١ | عدم تعويد الطالب على التعبير عن أفكاره وآرائه. | ٤١,٣ | ٣١ | ٤١,٣ | ٣١ | ١٠,٧ | ٨ | ٥,٣ | ٤ | ١,٣ | ١ | ٤,١٦ | ٠,٩٢ | ٤ |
| ٢ | تركيز تفكير الطالب على كيفية الحصول على الدرجات والنجاح. | ٥٦,٠ | ٤٢ | ٣٠,٧ | ٢٣ | ٩,٣ | ٧ | ٠,٣ | ٠ | ٢,٧ | ٢ | ٤,٣٦ | ٠,٩١ | ٢ |

## تابع جدول ( ١٤ )

| الرقم | العبارة | التكرارات والنسب المئوية لمدى كونها معوقاً | | | | | | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بدرجة كبيرة جدا | | بدرجة كبيرة | | بدرجة متوسطة | | بدرجة ضعيفة | | بدرجة منعدمة | | | | |
| | | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | | | |
| ٣ | اعتماد التعليم في المدارس على التنافس بين الطلاب. | ١٤,٧ | ١١ | ٢٩,٣ | ٢٢ | ٢٩,٣ | ٢٢ | ٢٥,٣ | ١٩ | ١,٣ | ١ | ٣,٣١ | ١,٠٥ | ١٠ |
| ٤ | استخفاف الطلاب بالأفكار غير التقليدية التي تصدر من زملائهم. | ٢٠,٠ | ١٥ | ٣٦,٠ | ٢٧ | ٢٥,٣ | ١٩ | ١٨,٧ | ١٤ | — | — | ٣,٥٧ | ١,٠٢ | ٨ |
| ٥ | اعتقاد الطلاب بأن عملية الإبداع تقتصر على الأذكياء. | ٣٤,٧ | ٢٦ | ٣٢,٠ | ٢٤ | ٢١,٣ | ١٦ | ١٠,٧ | ٨ | ١,٣ | ١ | ٣,٨٨ | ١,٠٥ | ٥ |
| ٦ | عدم إتاحة الفرصة للتلميذ لاكتشاف ميوله وقدراته. | ٢٢,٧ | ١٧ | ٥٢,٠ | ٣٩ | ١٦,٠ | ١٢ | ٨,٠ | ٦ | ١,٣ | ١ | ٣,٨٧ | ٠,٩١ | ٦ |
| ٧ | ازدياد أعداد الطلاب في الفصول. | ٦٦,٧ | ٥٠ | ٢٦,٧ | ٢٠ | ٤,٠ | ٣ | — | — | ٢,٧ | ٢ | ٤,٥٥ | ٠,٨١ | ١ |
| ٨ | شعور الطالب بأن دوره في العملية التعليمية يقتصر على حفظ المعلومات. | ٤١,٣ | ٣١ | ٤٨,٠ | ٣٦ | ٨,٠ | ٦ | ١,٣ | ١ | ١,٣ | ١ | ٤,٢٧ | ٠,٧٨ | ٣ |
| ٩ | شعور الطالب بأن النظام التعليمي لا يحترم شخصيته. | ٣٤,٧ | ٢٦ | ٢٩,٣ | ٢٢ | ٢٥,٣ | ١٩ | ٨,٠ | ٦ | ٢,٧ | ٢ | ٣,٨٥ | ١,٠٧ | ٧ |
| ١٠ | خوف الطالب من العقاب عند الوقوع في الخطأ. | ٢٢,٧ | ١٧ | ٢٥,٣ | ١٩ | ٢٠,٠ | ١٥ | ٢٦,٧ | ٢٠ | ٥,٣ | ٤ | ٣,٣٣ | ١,٢٤ | ٩ |

يتضح من الجداول السابقة أن متوسط العبارات لمعوقات الإبداع في المرحلة الثانوية المرتبطة بالمنهج تتراوح بين (٣,٢٧ـ٤,١٢) ، بينما تتراوح متوسط العبارات لمعوقات الإبداع المتعلقة بالبيئة المدرسية بين (٢,٨٧ـ٤,١٧) ، في حين تتراوح متوسط العبارات لمعوقات الإبداع المتعلقة بالمعلم بين (٣,٠٨ـ٤,٢٠)، أما متوسط العبارات لمعوقات الإبداع المتعلقة بالطالب فيتراوح بين (٣,٠٨ـ٤,٢٠) .

٢ - قام الباحث بترتيب متوسط جميع العبارات حسب المتوسط الحسابي، فاتضح ما يلي :

( أ ) أن العــبارات التي نظر إليها أفراد العينة على أنها أكثر العوامل عائقاً أمام تنمية الإبداع فيما يتعلق بالمنهج ، هي :

- تركيز المواد الدراسية على حفظ المعلومات.
- تركيز أسئلة المواد الدراسية على الحفظ والاستظهار.
- عدم تنمية المحتوى لروح المبادرة والتجريب لدى الطلاب.

( ب) أن العـــبارات التي نظر إليها أفراد العينة على أنها أقل العوامل عائقاً أمام تنمية الإبداع فيما يتعلق بالمنهج ، هي :

- عدم مراعاة المحتوى للفروق الفردية بين الطلاب .
- المناهج الدراسية لا تُعَرّف الطالب بمحيطه وبيئته .
- عدم كفاية الأشكال والرسومات والصور التوضيحية التي يتضمنها المحتوى .

( ج) أن العــبارات التي نظر إليها أفراد العينة على أكثر العوامل عائقاً أمام تنمية الإبداع فيما يتعلق بالبيئة المدرسية ، هي :

- عدم توافر بيئة تعليمية مشوقة للطلاب .
- عدم توافر وسائل وتقنيات التعليم التي تزيد من شوق الطلاب للتعلم .
- عدم توافر الإمكانيات والتجهيزات مثل: الملاعب، والمعامل، والساحات .

( د ) أن العــبارات التي نظر إليها أفراد العينة على أنها أقل العوامل عائقاً أمام تنمية الإبداع فيما يتعلق بالبيئة المدرسية ، هي :

- عدم توافر الأمن من العقاب الجسدي .
- عدم تقدير الإدارة المدرسية لإنجازات الطلاب .
- يشعر الطلاب بعدم عدالة الإدارة المدرسية في التعامل .

(هـــ) أن العــبارات التي نظر إليها أفراد العينة على أنها تمثل أكثر العوامل عائقاً أمام تنمية الإبداع فيما يتعلق بالمعلم ، هي :

- عدم إطلاع المعلم على نتائج وبحوث الدراسات التربوية والنفسية في مجال الإبداع .
- عدم حصول المعلم على دورات تدريبية تبين كيفية تنمية الإبداع لدى الطلاب .
- عدم إلمام المعلم باستراتيجيات تنمية التفكير الإبداعي .

( و ) أن العـبارات التـي نظر إليها أفراد العينة على أنها تمثل أقل العوامل عائقاً أمام تنمية الإبداع فيما يتعلق بالمعلم ، هي :

- تشجيع المعلم للطلاب على التنافس فيما بينهم بدلاً من التعاون .
- معاقبة المعلم الطلاب عندما يسألون أسئلة غير تقليدية .
- معاقبة المعلم الطلاب عندما يخطئون في الإجابة .

( ز ) أن العـبارات التـي نظر إليها أفراد العينة على أنها تمثل أكثر العوامل عائقاً أمام تنمية الإبداع فيما يتعلق بالطالب ، هي :

- ازدياد أعداد الطلاب في الفصول .
- تركيز تفكير الطالب على كيفية الحصول عل الدرجات والنجاح .
- شعور الطالب بأن دوره في العملية التعليمية يقتصر على حفظ المعلومات .

( ح) أن العـبارات التـي نظـر إليها أفراد العينة على أنها تمثل أقل العوامل عائقاً أمام تنمية الإبداع فيما يتعلق بالطالب ، هي :

- استخفاف الطلاب بالأفكار غير التقليدية التي تصدر من زملائهم .
- خوف الطالب من العقاب عند الوقوع في الخطأ .
- اعتماد التعليم في المدارس على التنافس بين الطلاب .

**وللإجابة عن السؤال الرابع ، والذي ينص على :**

- هل يوجد اختلاف في معوقات تنمية الإبداع لدى الطلاب باختلاف المرحلة الدراسية ؟

قام الباحث بإجراء تحليل التباين، ويوضح الجدول رقم (١٥) ، نتائج هذا التحليل .

**جدول رقم (١٥)**
**تحليل التباين لدلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف المرحلة الدراسية**

| المتغير | مصدر التباين | درجات الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المحور الأول | نوع المجموعات | ٢ | ٠,٦٢٤ | ٠,٣١٢ | ٠,٤٠ | ٠,٠٥ |
| | داخل المجموعات | ٢٢٧ | ٧٧,٥٣٥ | ٠,٣٤١ | | |
| | الكلي | ٢٢٩ | ٧٨,١٦٠ | — | | |
| المحور الثاني | بين المجموعات | ٢ | ٠,٣٢٤ | ٠,١٦٢ | ٠,٧٠ | ٠,٠٥ |
| | داخل المجموعات | ٢٢٥ | ١٠٤,٢٧٠ | ٠,٤٦٣ | | |
| | الكلى | ٢٢٧ | ١٠٤,٥٩٤ | — | | |

تابع جدول رقم (١٥)

| المتغير | مصدر التباين | درجات الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المحور الثالث | بين المجموعات | ٢ | ٠,٦٣٨ | ٠,٠٣١ | ٠,٩٣ | ٠,٠٥ |
| | داخل المجموعات | ٢٢٥ | ١٠٠,٠٣٩ | ٠,٤٤٤٤ | | |
| | الكلي | ٢٢٧ | ١٠٠,١٠٢ | — | | |
| المحور الرابع | بين المجموعات | ٢ | ٠,٢٢٧ | ٠,١١٣ | ٠,٧٤ | ٠,٠٥ |
| | داخل المجموعات | ٢٢٢ | ٨٦,٣٦٠ | ٠,٣٨٩ | | |
| | الكلي | ٢٢٤ | ٨٦,٥٨٧ | — | | |

مــن الجــدول السابق يتضح أن قيمة (ف) غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمين تجاه معوقات الإبداع في مراحل التعليم العام.

**توصيات ومقترحات الدراسة :**

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي

١. ضـــرورة إعـــادة النظر في الأنشطة التعليمية من أجل زيادة فاعليتها في تنمية الإبداع لدى الطلاب، وتوفير الإمكانيات والتجهيزات اللازمة لذلك .
٢. ينبغـــي أن تبتعد المناهج الدراسية عن التركيز على الحفظ والاستظهار، وأن تشجع المبادرة والتجريب، كما ينبغي أن يعرض المحتوى بأسلوب شائق .
٣. توفير وسائل وتقنيات التعليم التي تزيد من شوق الطلاب للتعلم .
٤. أن تكون البيئة التعليمية مشوقة للطلاب .
٥. تشـــجيع الطــــلاب علــــى إبداء وجهة نظرهم، وتوفير الأمن من العقاب الجسدي، وتوعيتهم بأهمية الإبداع، وعدم تركيز تفكيرهم على في كيفية الحصول على الدرجات والنجاح .
٦. الاهـــتمام بـــإعداد وتطوير المعلم وذلك عن طريق : إقامة دورات تدريبية تبين كيفية تنمية الإبداع لدى الطلاب،وإطلاع المعلم على نتائج الدراسات التربوية والنفسية في مجال الإبداع

## المراجـــع


١. ســـعادة، جـــودت، وإبراهـــيم، عـــبد الله محمد. المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرين. الكويت: مكتبة الفلاح. ط٣، ١٤٦٧هـــ ـــ ١٩٩٧م، ص ٢٤٤ـــ.
٢. عبد الغفار، عبد السلام. التفوق العقلي والابتكار. القاهرة: دار النهضة العربية. ١٩٩٧م، ص٣٨.
٣. الدهيمان، أميمة. نظريات منظمات الأعمال. عمان: مطبعة الصفدي. ط١، ١٩٩٢م، ص ١٧٧ــ١٧٨.
٤ وزارة المعارف. سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. ط٤، ١٤١٦هـــ ـــ ١٩٩٥م، ص١٤.

٥. عبادة، أحمد. التفكير الابتكاري "المعوقات والميسرات". مصر: مركز الكتاب للنشر، ط١، ٢٠٠١، ص١٣.

6. Torrance, E,P. (1965) Rewarding creative Behavior. New jersey: prentice Hall,inc,p.35.

٧. جابر عبد الحميد جابر. قراءات في تنمية الابتكار. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٩٧م، ص١٦.

8. Amabile, T, M, The social psychology of creativity. In Journal of personolity and socail psychology, vol. 87, 1982, p. 21-28.

٩. جروان، فتحي. الموهبة والتفوق والإبداع. العين: دار الكتاب الجامعي. ط١، ١٩٩٨م ، ص٩٩ـ١٠٥.

١٠. الرميحـي، محمـد. الإبـداع الثقافـي ومعوقاته في أقطار مجلس التعاون. مجلة التعاون، العدد الأول، السنة الأولى، ١٤٠٦هـ ـ ١٩٨٦م، ص ١١٦ـ١٢٠.

١١. هلال، محمد عبد الغني. مهارات التفكير الإبتكاري. ط٢، ١٩٩٧، ص٧٤ـ٧٦.

12. Torrance, E, P. (1967) Education and the creative potential. New York: university of Minnesota, p. 101 – 120.

١٣. المليجي، حلمي. سيكولوجية الابتكار. بيروت: دار النهضة العربية. ط٥، ٢٠٠٠م، ص ٣٧٩ـ٣٨٤.

١٤. خـير الله، سـيد محمـد، والكناني، ممدوح عبد المنعم. سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق. بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٨٣، ص٢٤٠ـ٢٤١.

١٥. عبادة، أحمد. مرجع سابق، ص١٧ـ١٩.

١٦. إبراهيم، عبد الستار. الإبداع قضاياه، وتطبيقاته. ١٩٩٩م، ص ٢٥٣.

١٧. سرحان، الدمرداش عبد المجيد. المناهج المعاصر. الكويت: مكتبة الفلاح. ط٤، ١٩٨٣، ص١٣.

١٨. زيتون، عايش محمود. تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي في تدريس العلوم. عمان: ط١، ١٤٠٨هـ ـ١٩٨٧م، ص٦٥ـ٦٦.

١٩. حبيب ، مجدي عبد الكريم. تنمية الإبداع في مراحل الطفولة المختلفة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط١، ٢٠٠٠م، ص١١٥.

٢٠. الـبكر، رشيد، والمهوس، وليد. المنهج أسسه ومكوناته، الرياض : مكتبة الرشد. ط١، ١٤٢٢هـ ـ ٢٠٠١م، ص ٢٠ـ٢١.

٢١. قمبر، محمود، دراسات تراثية في التربية الإسلامية. الدوحة: دار الثقافة، ١٩٨٥م، ط٢، ص٩٤ـ٩٥.

٢٢. البكر، رشيد، والمهوس، وليد. مرجع سابق، ص١٩٤ـ١٩٥..

٢٣. جروان، فتحي،. مرجع سابق، ص٣٧٤.

٢٤. عبادة، أحمد، مرجع سابق، ص٥١ـ٥٦.

٢٥. المسـيليم، محمد، وزينل، فضة. دراسة لمعوقات الأنشطة الابتكارية في مدارس التعليم الثانوي في الكويت من وجهـة نظـر عيـنة مـن الـنظار والـناظرات. المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد الرابع والعشرون، ١٩٩٢، ص١٩٥ـ٢٢٠.

٢٦. حمـود، رفيقة سليم. معوقات الإبداع في المجتمع العربي وأساليب التغلب عليها، مجلة مستقبل التربية العربية. المجلد الأول، العدد الثاني، ١٩٩٥م، ص٥٩ـ٩٦.

# تدريب معلمي المدرسة الثانوية على رأس العمل

# "نموذج مقترح من منظور نظمي"



إعداد : د . نبيل عبد الخالق متولي (*)

## القسم الأول : " الإطار العام للدراسة "

**المقـــــدمة :**

إن الفكرة القائلة بأن فترة واحدة من التدريب الأولى للمعلم، يمكن أن تكون كافية لإعداده طـيلة حياته، يبدو أن الزمن قد تجاوزها، ولم يعد ينظر إلى التدريب أثناء الخدمة على أنه علاج لنواحـي الـنقص فـي التدريب الأولى، ولكنه يعتبر الآن عملية بعيدة المدى وجزء من التربية المستمرة ، فاليوم ينظر إلى هذا المفهوم نظرة أكثر تنظيما (171 ,1996 ويتر وسكروم ,Walter & Schrom,) . إذ أن قضـية تدريب المعلمين أثناء الخدمة من القضايا الهامة التي شغلت هموم التربويين والمختصين بشئون التعليم، منذ البدايات الأولى لنشأة مدارس "النورمال" ومعاهد إعداد المعلميـن والمعلمـات فـي القرن الثامن عشر، والتي تلاها عقد المؤتمرات والندوات التدريبية للمعلميـن، كـأحد وسـائل الاتصـال بين القائمين على التعليم، ولمناقشة المشكلات التي تواجه المعلمين . ( أحمد، وآخرون: ١٩٩٧/٩٦ ، ٥٩ ) .

وانطلاقا من الدور المحوري الذي يضطلع به المعلم في أي نظام تربوي، فإن الدول على اختلاف فلسفاتها وأهدافها الاجتماعية، تولي مهنة التعليم والارتقاء بالمعلم كل اهتماماتها وغاياتها، مـن إتاحة فرص النمو المهني المستمر له، وتيسير الظروف الاقتصادية والاجتماعية له، وعلى هـذا الأساس فإن البعض يعطى قضية الاهتمام بنوعية برامج إعداد المعلم وتدريبه عناية خاصة تعكس مدى اهتمام المجتمعات بتلك القضية. ( الخطيب : ١٩٨٩،٧٠ ).

ولهـذا فـإن العديـد من المجتمعات قد بدأت بالفعل التخلي عن البرامج التقليدية لتدريب المعلميـن والتـي تركز على المعرفة النظرية بشكل أكبر، ولأنها أيضا لا تفي بتوفير المتطلبات التدريبـية التـي يحتاجها معلم المستقبل، ولهذا فقد سجل نظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة في معظم دول العالم – خلال الثلاثين عاما الأخيرة – نموا كبيرا في أهميته وفي تطوره، فثمة إدراك

---

(*) مدرس أصول التربية بكلية التربية بالسويس - جامعة قناة السويس.

متزايد بأن التدريس أو التعليم شأنه شأن مهن أخري، هو مهنة "تعلم" يحتاج ممارسوها إلى فرص طوال حياتهم المهنية للعمل بصفة دوريـــة علي تحديث معارفهم ومهاراتهـــم وقدراتهم وتجديدها ( تقرير عن التربية في العالم : ١٩٩٨ ) .

ومـــع نمـــو الاهـــتمام بالتدريب خلال السنوات الأخيرة، نمت كذلك الخبرة بمواطن قوته وضـــعفه كوسيلة لتحسين نوعية التعليم، ومن الاتجاهات الحديثة في مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمـــة، اعتبـــار " المدرسة كوحدة تدريبية " مسئولة عن تدريب المعلمين، أو تدريب يتم داخل أســـوار المدرسة ،، أو ما يسمي "التدريب على رأس العمل **SchooL Based Training** " دون الحاجة إلى انتقال المعلمين إلى المراكز التدريبية .

ومـــن الدراســـات التي نادت بهذا الاتجاه ، دراسة دين ( **Dean** ) ١٩٩١ سنة ، ودراسة كورلى( **Corley** ) سنة ٢٠٠٠ م ، ودراسة ميكيو ( **Mycue** ) سنة ٢٠٠٠ م ، ودراســـة وبستر (**Webster**) ٢٠٠٠مودراســـة تـــرانكس (**Tranks**) ســـنة ٢٠٠٠م ، ودراســـة زاهر ٢٠٠١ ، وغـــيرها مـــن الدراســـات ، وقد استتبع ذلك أن تبنت العديد من الدول الأخذ بهذا الأسلوب من التدريب كالولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا وفرنسا والمانيا واليابان والصين وكوريا وماليزيا وغيرها من دول العالم المتقدم .

وقـــد بدأت مصر في السنوات الأخيرة في تبني هذا الأسلوب من التدريب ( التدريب على رأس العمل ) لمعلميها في كافة مراحل التعليم ماقبل الجامعي، واتساقا مع هذا، فقد صدر القرار الـــوزاري رقـــم ٢٥٤ في ١٩/١٠/٢٠٠٠م، والذي يقضي بإنشاء وحدة للتدريب في كل مدرسة (ابتدائـــي – إعـــدادي – ثانوى عام أو فني )، على أن تختص هذه الوحدة التدريبية طبقا للقرار المشار إليه بما يلي (وزارة التربية والتعليم ، القرار ٢٥٤ لسنة ٢٠٠٠م ) :

١- تصميم البرامج التدريبية على مستوي المدرسة .
٢- عقد البرامج التدريبية للعاملين على مستوى المدرسة .
٣- تقديم المشورة الفنية للعاملين بالمدرسة.
٤- نقل الخبرات التي تلقاها المبعوثون العائدون من الخارج في تطوير الأداء المدرسي .
٥- رفع كفاءة العاملين على مستوى المدرسة بتقديم النماذج المستحدثة في طرق التدريس .

ونظرا لأن تطبيق هذا الأسلوب من التدريب يعتبر حديثا في مجال تدريب المعلمين في مصـــر أثـــناء الخدمة، فإن الضرورة تقتضي تناوله بالدراسة والبحث والتحليل للوقوف على أهم

ملامحه ووسائل تطبيقه والمشكلات التي تعترضه، وصولا إلى وضع نموذج مقترح لكيفية تطبيقه في المدرسة الثانوية .

- الدراسات السابقة :

ثمة مجموعة من الدراسات السابقة بعضها عربي والآخر أجنبي، والتي ترتبط بموضوع الدراسة الحالية، نعرض لها فيما يلي :

**أولا: الدراسات الأجنبية :**

**١ - دراسة : دين ,Dean سنة ١٩٩١م: النمو المهني للمعلمين أثناء عملهم بالمدارس :**

هدفت هذه الدارسة إلى وضع سياسات وبرامج النمو المهني للمعلمين داخل المدارس، وقد ركــزت على المدرسين الأوائل كمسئولين عن توفير فرص الدعم والتشجيع للمعلمين الجدد، وقد اقترحت هذه الدراسة برامج عديدة للنمو المهني للمعلمين من بينها "البرنامج المدرسي" الذي يقوم على تولي المدرسة عقد دورات تدريبية للمعلمين المنتمين إليها، على أن يتحدد البرنامج التدريبي في المدرسة بعد التعرف علي حاجات المتدربين وعلي حاجات المدرسة ككل.

**٢ - دراسة: وليامز ,Williams سنة ١٩٩١م : التعليم والتدريب أثناء الخدمة - السياسات والممارسات :**

هدفــت هذه الدراسة إلى تحويل برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة من النموذج التقليدي (المركــزي) إلــى نمــوذج التدريب في إطار المدرسة، كما توصلت الدراسة إلى وضع نموذج لتدريــب المعلم أثناء الخدمة داخل المدرسة يرتكز علي دور منسق برامج التدريب، حيث حددت هــذه الدراســة أدواره المتعددة، فهو محدد لحاجات المعلمين التدريبية، وهو مّيسر يسعى لتمكين المتدربيــن للاستفادة من فرص التطوير، وهو محفز يبعث على الحماس بين زملائه المتدربين، وهــو مقــوم يحكم على مدى نجاح برنامج التدريب، مما يساعد على التعرف على الاحتياجات التدريبية لدورة تدريبية جديدة .

**٣ - دراسة: كاتشنجز، Catchings، سنة ٢٠٠٠م : بعض أساليب التطوير المهني للمعلم :**

هدفت هذه الدراسة إلى اكتشاف العوامل التي تساعد في تطبيق التقنية في التدريب المهني في بعض المدارس الابتدائية بولاية "لويزيانا" الأمريكية، وقد تركزت الدراسة على أربعة مدارس ابتدائية فقط من هذه الولاية كدراسة حالة، وقد أوصت هذه الدراسة بما يلي:

- ضــرورة اســتخدام التقنــية والتكنولوجــيا الحديثة في تدريب المعلمين داخل المدارس أثناء الخدمة.

- ضرورة استخدام التقنية والتكنولوجيا الحديثة في تدريب الإدارة المدرسية الحديثة.

**٤- دراسة : كورلي Corley, سنة ٢٠٠٠م : تطوير معلمي العلوم في المرحلة الثانوية :**

هدفت هذه الدراسة إلى إجراء مسح أعدته الباحثة حول تصورات معلمي العلوم بالمدارس الثانوية تجاه حاجاتهم إلى البرامج التدريبية، وقد توصلت تلك الدراسة إلى أن استخدام أسلوب الورش التدريبية التي تقام داخل المدارس هو من أفضل الأساليب التدريبية سواء لتدريب المعلمين، أو لتدريب المدربين، أو لجماعات التعليم التعاوني والإرشاد والتوجيه الطلابي.

**٥- دراسة ميكيو Mycue, سنة ٢٠٠٠م : ورشة العمل المهنية للمعلمين - دراسة حالة :**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الخبرات التي يكتسبها معلمو رياض الأطفال عندما يشاركون في نموذج عمل الفريق للنمو المهني، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن فكرة الدائرة المهنية أو ما تسمى بالحلقة المهنية، قد أتاحت الفرصة للمشاركين فيها على التدريب على تصميم الخطط للخبرات الجماعية طبقا للاحتياجات والميول الخاصة بالمعلمين .

**٦- دراسة : روى Rowe, سنة ٢٠٠٠م : تصورات معلمى التربية البدنية لتصميم وتطبيق برامج التدريب أثناء الخدمة :**

تم تطبيق هذه الدارسة في ولاية ميتشيجن الأمريكية كدراسة حالة حول مشروع نموذجي لمنهج التربية البدنية، وقد طبق هذا البرنامج في العام الدراسي ١٩٩٨/٩٧، وقد حضره (٤٦٦) معلما يمثلون (٤٠%) من معلمي التربية البدنية بالولاية. ولقد انتهى البرنامج بوضع تصور مستقبلي لتدريب معلمي التربية البدنية يراعي احتياجاتهم المهنية والفنية والتخصصية .

**٧- دراسة: سيتفنس Stephanic, سنة ٢٠٠٠م: برنامج المرشد الخصوصي للمعلمين الجدد:**

هدفت هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء حول مهنة المرشد الخصوصي للمعلمين الجدد بمدينة "بلتيمور" بولاية ميرلاند الأمريكية، وقد أوضحت نتائج هذه الدراسة مدى الحاجة إلى مهنة المرشد الخصوصي في عملية تدريب المعلمين بالمدارس، دعما للعملية التربوية والتعليمية، والارتقاء بإمكانات المعلمين التخصصية والمهنية.

**٨- دراسة : ستيوارت Stewart, سنة ٢٠٠٠م : تقويم برامج التدريب المهني لمعلمي المرحلة الابتدائية :**

أجريت هذه الدراسة على المدارس الابتدائية الحضرية بولاية أوهايو الأمريكية في صيف ١٩٩٨م وذلك من خلال تقديم برنامج تدريبي يقوم على استخدام حلقات التعلم والتكنولوجيا، وقد

أظهرت نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك العديد من العوامل التي تؤدي إلى نجاح التدريب المهني للمعلمين بالمدارس، من أهمها مساندة النظام المدرسي ودعمه لهؤلاء المعلمين المدربين، وإتاحة فرص التطبيق العملي بالمدارس لتطبيق ماتعلموه في البرنامج.

**٩- دراسة ويبستر Webster، سنة ٢٠٠٠م : المعلمون في أولى سنوات الخدمة :**

هدفت هذه الدراسة - وهى دراسة حالة - إلى متابعة عدد من المعلمين الجدد (١١ معلم) خلال السنة الأولى من خدمتهم، بهدف التعرف على تطور آدائهم خلال تلك السنة، وقد تمت المتابعة الميدانية لهؤلاء المعلمين في ثلاث مدارس ثانوية حكومية في ولاية نيوجرسي الأمريكية.

ولقد بينت نتائج هذه الدراسة مدى الارتباط القوى بين الإطار التنظيمي للمدرسة والنمو المهني للمعلمين في السنة الأولى للخدمة، فعلى سبيل المثال المدارس الثانوية ذات التنظيم القوى تطور فيها أداء المعلمين بشكل أكثر فاعلية من أداء المعلمين في المدارس ذات التنظيم المدرسي الضعيف .

**١٠- دراسة فرانكس , Franks سنة ٢٠٠٠م : فاعلية نموذج تدريبي في برامج النمو المهني لمعلمي العلوم :**

كان الهدف من هذه الدراسة هو تحديد فاعلية نموذج تدريبي للمدربين في تنمية الكفاءة المهنية لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بولاية تكساس الأمريكية ، وكان عدد المدارس التي طبق فيها هذا النموذج خمس مدارس ابتدائية يتبعون إدارة تعليمية واحدة ، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة الارتباط الوثيق بين ارتفاع المستوي المهني للمعلمين نتيجة ارتفاع المستوى المهني للمدربين .

**ثانيا : الدراسات العربية :**

**١١- دراسة يوسف، (١٩٨٥) : إعداد وتدريب المعلم المجدد:**

هدفت هذه الدراسة إلى وضع تصور لبرنامج لإعداد وتدريب المعلم المجدد، وقد أرتأت هذه الدراسة، أن هذا البرنامج يجب أن يولي اهتماما لجوانب ثلاثة هي :

أ - المعلم الباحث .

ب - المعلم المجدد .

ج - المعلم المشارك في بناء المدرسة كمؤسسة تربوية .

وقد توصلت هذه الدراسة إلى وضع هيكل لبرنامج تدريبي للمعلم المجدد وأسلوب تنفيذه يقوم على عناصر رئيسية هي :

- استراتيجية البحث والتنقيب الجماعي : وهي تقوم علي تكوين خلايا أو مجموعات من المدربين يعملون في إطار جماعي بأسلوب ديمقراطي .
- استراتيجية الاتصال بالبيئة : وهي تتيح للمعلم المتدرب فرصة التعمق في الاتصال بالمجتمع وبالبيئة المحيطة، كما تتيح له فرص التجريب بالنسبة للمناهج وأساليب التدريس .
- استراتيجية النماذج المتباينة : وهي تقوم على افتراضية أنه بالإمكان خلق بيئة نموذجية للتعلم يجد فيها المعلم المتدرب عدة بدائل تستجيب لحاجته الفردية، بصورة تزيد من خبرته العلمية وتطور مهاراته بأسلوب يقوم على التعلم الذاتي أثناء العمل .

**١٢- دراسة : سعيد ، (١٩٨٩) : تدريب معلمي المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة :**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على بعض الأسس النظرية لتدريب المعلمين في مصر أثناء الخدمة في ضوء خبرة كل من بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية. وقد أوصت الدراسة بالأخذ ببعض المقترحات، لعل من أهمها :

- ضرورة مشاركة كليات التربية ( كلية الإعداد ) بفاعلية في برامج تدريب المعلمين، مع ضرورة التنسيق بين هذه الكليات وإدارات التدريب بالإدارات والوزارات.
- ضرورة تنويع برامج تدريب المعلمين، على أن تجمع كل عناصر العملية التعليمية .
- ضرورة تبني سياسات التدريب في الاتجاهات الحديثة في هذا المجال، والأخذ بكل ماهو جديد وبما يتفق والواقع المصري.

**١٣- دراسة الخطيب، (١٩٨٩) : دور مؤسسات إعداد وتدريب المعلم في تعزيز مهنة التعليم :**

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد ملامح السياسات التدريبية للمعلمين في منطقة الخليج العربي، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة عدم التوازن بين الجوانب النظرية والجوانب العلمية والتطبيقية، وانفصال برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، وبرامج تدريبهم أثناء الخدمة، وقد توصلت هذه الدراسة إلى مخطط استراتيجي مقترح لتعزيز دور مؤسسات إعداد وتدريب المعلمين في منطقة الخليج العربي لمهنة التعليم لدى المعلمين .

**١٤- دراسة مركز التدريب التربوي ، (١٩٩٤) المدرسة كوحدة أساسية للتطوير التربوي والاجتماعي :**

هدفت هذه الدراسة من خلال الأخذ بنموذج " المدرسة وحده أساسية للتطوير التربوي والاجتماعي بالأردن " إلى وضع آلية للتدريب والنمو المهني للمعلمين استنادا إلى

حاجات المدرسة وتعزيزا لعملية النمو الذاتي المتناسب مع المصادر البشرية والمادية المتاحة للمدرسة .

وأما فيما يتعلق بتدريب المعلمين أثناء الخدمة، فقد اقترحت الدراسة تنفيذ الدروس التطبيقية والمشاغل التدريبية لمعلمي المدارس بناء على حاجاتهم، وذلك بالتنسيق مع المشرف التربوي المعنى ( المنسق )، بحيث يتم التدريب داخل المدارس.

**١٥- دراسة حربي، (١٩٩٥) : مدى وفاء مؤسسات تدريب معلمي المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة لمتطلبات تحقيق أهدافها :**

هدفت هذه الدراسة إلى وضع تصور مقترح لبرنامج تدريبي لمعلمي المرحلة الابتدائية، ومن بين نتائج هذه الدراسة :

- غلبة الطابع النظري على البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين.
- القصور الواضح الذي يعانيه العديد من المدربين، الأمر الذي يتطلب تدريبهم قبل قيامهم بتدريب غيرهم.

**١٦- دراسة قصراوي، (١٩٩٦) : أثر التدريب في رفع مستوى المعلمين وآدائهم :**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الآثار الإيجابية التي يحدثها التدريب أثناء الخدمة في رفع مستوى أداء المعلمين في دولة الإمارات العربية، وقد أوصت الدراسة بما يلي :

- ضرورة وضع خطة تدريبية سنوية بما يقابل الاحتياجات التدريبية للعاملين في قطاع التعليم من معلمين، وموجهين، ومديري مدارس وإداريين.
- استطلاع رأى المتدربين قبل بدء الدورات التدريبية حول حاجاتهم التدريبية.
- أن تكون المدرسة وحدة أساسية لتدريب المعلمين، بحيث يتم تدريب مجموعة من المعلمين في التخصص الواحد دفعة واحدة لضمان فاعلية التدريب.

**١٧- دراسة، زاهر، (٢٠٠١) : وحدات التدريب داخل مدارس التعليم الأساسي، دراسة مسحية :**

هدفت هذه الدراسة إلى إجراء استقصاء لمقومات التشغيل المتاحة حاليا في الوحدات التدريبية بمدارس التعليم الأساسي، وكذلك إجراء بحث ميداني على عينة ممثلة من المكلفين بالإشراف على هذه الوحدات التدريبية للتعرف على شكل وأسلوب الأداء الحالي وتصوراتهم لمهام هذه الوحدات ومتطلبات تفعيل دورها .

وقد أوصت هذه الدراسة بضرورة تبني استراتيجية جديدة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة بمدارسهم تقوم على أسس علمية في مقدمتها :

- تحديـد الاحتـياجات التدريبية على مستويين : الأول على مستوى المدرسة، والثاني على مستوى المعلم .
- تخطـيط الـبرامج التدريبـية : ويـتم من خلال إعادة النظر في كافة مشتملات المنظومة التعليمية من أهداف وموضوعات ومواد تدريبية وأساليب وفنيات وغيرها .
- تقيـيم ومتابعة البرامج التدريبية : يقوم على تعددية التقييم قبل وأثناء وبعد انتهاء البرنامج التدريبي مباشرة، وكذا متابعة نتائج التدريب بعد عودة المتدرب لعمله .

**التعليق على الدراسات السابقة :**

أوضـحت الدراسـات السابقة – سواء العربية أو الأجنبية – الاهتمام المتصاعد بقضية تدريـب المعلميـن أثناء الخدمة، ولا سيما باستخدام أسلوب التدريب داخل المدارس أو ما يسمى بالتدريب علي رأس العمل. كذلك فثمة إجماع بين هذه الدراسات على الرغم من تباين الظروف المجتمعية على ضرورة تشديد وتنويع أساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

ومـن قـراءة الدراسـات السابقة أيضا يتضح أن استخدام أسلوب تدريب المعلمين داخل المـدارس أو مـا يسمي بالتدريب على راس العمل يعتبر من الأساليب التدريبية الحديثة ، ولعل دراسـة زاهـر (٢٠٠١) مـن الدراسات المحلية الأولى في هذا المجال، الأمر الذي يتطلب من الباحثين في مجال البحث التربوي إلى القيام بالبحوث والدراسات العديدة لتفعيل هذا الأسلوب من التدريب في الواقع المصري، وهو ما تحاول الدراسة الحالية القيام به، ومن هنا تتواصل الدراسة الراهنة مع الدراسات السابقة .

**هذا وقد أفاد الباحث من الدراسات السابقة في المجالات التالية :-**

- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في صياغة الإطار النظري للدراسة الحالية، كما استفاد منها في تحديد مشكلة الدراسة ومعالجة بعض نقاطها.
- اسـتفاد الباحـث من تلك الدراسات في صياغة النموذج المقترح لتصميم البرنامج التدريبي لمعلمي المدرسة الثانوية داخل المدارس أو علي رأس العمل.

**مشكلة الدراسة :**

مما سبق عرضه من دراسات، يتضح أن قضية تدريب المعلمين باستخدام أسلوب التدريب داخـل المدرسة أو ما يسمى " بالتدريب على راس العمل" ، أصبحت من أولويات الدول المتقدمة في سعيها لتحسين نوعية المعلم، وهو الأمر الذي يغيب عن مجتمعنا، خاصة وأن البرامج الحالية

لتدريــب المعلمين في مصر أثناء الخدمة، أصبحت لا تتناسب مع ما تنشده الدولة من محاولات تطويــر للنظام التعليمي والارتقاء بالمعلم صاحب الدور الأكبر في العملية التعليمية. ونظرا لما تسببه البرامج التقليدية لتدريب المعلمين من جوانب هدر تطال الوقت والجهد والمال، دون فوائد ملموسة تعود على المعلم أو على الطالب أو حتى على العملية التعليمية بشكل عام .

وبالتالي أصبح هناك ضرورة للبحث عن أساليب أو صيغ جديدة لتدريب المعلمين، يكون لمــردودها فوائــد علــى المعلم والارتقاء به، ومن ثم فإن مشكلة الدراسة الحالية معنية بالدرجة الأولــي بقضية تدريب المعلمين داخل المدرسة أو ما يسمى " بالتدريب على راس العمل "، وهي تــنطلق مــن دراسة زاهر (٢٠٠١)، والتي أكدت على أن هذا الأسلوب من التدريب في مصر مازال في مرحلة التجريب، ويحتاج إلى المزيد من الدراسات والبحوث التي تحدد ملامحه وتفعل دوره في الارتقاء بالمعلم مهارياً .

ومن ثم فإن هذه الدراسة معنية بتناول مفهوم التدريب على راس العمل والفلسفة التي تقف وراءه، وكيفية تفعيله في مدارس المرحلة الثانوية بمجتمعنا .

**أسئلة الدراسة :**

مما سبق يمكن صياغة التساؤل الرئيس لهذه الدراسة على النحو التالي :

**س : إلــى أي مــدى يمكن تفعيل منظومة تدريب معلمي المدرسة الثانوية على راس العمل في نظام التعليم الثانوي في مصر ؟**

**وللإجابة على هذا التساؤل الرئيس، يكون من خلال الإجابة على التساؤلات الفرعية التالية:**

١- ما مفهوم التدريب على راس العمل ؟
٢- ما أهم الخبرات والتجارب العالمية في مجال تدريب المعلمين على رأس العمل ؟
٣- ما واقع تدريب المعلمين داخل المدارس في مصر أثناء الخدمة ؟
٤- مــا رأي الخــبراء والمختصين في استخدام أسلوب تدريب المعلمين على رأس العمل في المدارس الثانوية ؟
٥- ما النموذج المقترح للتخطيط لتدريب معلمي المدرسة الثانوية على رأس العمل ؟

**- أهداف الدراسة : تهدف الدراسة الحالية إلى :**

١- الــتعرف علــى مفهوم التدريب على راس العمل بشكل عام، وعلى ملامح هذا المفهوم في المجال التعليمي بشكل خاص .

٢- التعرف على بعض الخبرات والتجارب العالمية المعاصرة في مجال تدريب المعلمين على رأس العمل .

٣- التعرف على واقع تدريب المعلمين في مصر أثناء الخدمة باستخدام أسلوب التدريب داخل المدرسة أو ما يسمي بالتدريب على رأس العمل، مع التعرف على أهم مميزات استخدام هذا الأسلوب، والمشكلات التي تواجه تطبيقه .

٤- التعرف على رأي الخبراء والمختصين في مجال التعليم بعامه ، وفي مجال التدريب بخاصة في استخدام أسلوب تدريب المعلمين داخل المدرسة الثانوية .

٥- محاولة وضع نموذج مقترح لتخطيط برنامج لتدريب المعلمين في المدرسة الثانوية في مصر .

**أهمية الدراسة :**

تعود أهمية الدراسة إلى التأكيد على أولوية تدريب المعلمين كمقدمة لازمة لتطوير وتحسين التعليم في مجتمعنا ، والدراسة تواكب اهتماماً حقيقياً ظهر على المستوى الرسمي ، بصدور القرار الوزاري السابق الإشارة إليه يجعل التدريب على رأس العمل مطبقا في مدارسنا ، ومن ثم فالدراسة الراهنة تسعى من خلال ما تطرحه من نموذج مقترح إلى مساعدة متخذي القرار التربوي في تفعيل هذا الأسلوب التدريبي ، وجعله جزءا أصيلا في تكوين المنظومة المدرسية .

**منهج الدراسة وأدواته :**

***تستخدم الدراسة عددا من الأساليب المنهجية والأدوات البحثية على النحو التالي :***

١ – **المنهج الوصفي التحليلي :** وهو المدخل المناسب لتناول تساؤلات الدراسة الراهنة ، حيث إن الوقوف على تحليل مفهوم التدريب على رأس العمل ، واستطلاع رأى الخبراء والمختصين في تطبيقه، يمثل ركنا أساسيا لفهم هذا النظام التدريبي والظروف التي يعمل من خلالها (Sekaram 1992 سيكارام) هذا وتتجه الدراسة من خلال الأدبيات والدراسات السابقة إلى فحص عدد من التجارب والتطبيقات لأسلوب التدريب على راس العمل، وإلى تحليل جوانب هذا الأسلوب تمهيدا لعرضها على خبراء التدريب والتعليم الثانوي للتعرف على وجهة نظرهم في تفعيل ما في داخل المنظومة المدرسية في التعليم الثانوي .

٢ – **أسـلوب النظم** : وهو من الأساليب المنهجية التي تعتمد عليه الدراسة الراهنة في صياغة التصـور المقترح للبرنامج التدريبي على راس العمل لمعلمي المرحلة الثانوية، حيث أن هـذا الأسلوب يؤسس من ثلاث مكونات أساسية هي: ( زاهر ، ١٩٩٥ : ١٤ – ٢٠) .

( أ ) **المدخـلات Input** : وهـي التي تعطى للبرنامج المقترح لتدريب معلمي المرحلة الثانوية على راس العمل مقوماته الأساسية وتحدد غاياته، وعلى مدى جودته يتوقف نجاح أو فشل الـبرنامج المقترح بأكمله، وتضم هذه المدخلات مجموعه من المنظومات الفرعية Sub-System ، لعـل مـن أهمهـا البرامج، المعلمين، المدربين، الطرائق، محتوى البرنامج، التمويل، التقويم .

( ب) **العملـيات Process**: وهـي جوهـر الـبرنامج التدريبي المقترح، وهي تتصل بطبيعة التفاعلات والأنشطة التي يتم بها تحويل المدخلات إلى نواتج لمنظومة البرنامج التدريبي .

( ج) **المخرجات Outputs** : وهى المحصلة النهائية لكل تفاعلات ونشاطات المنظومة والتي تعـود على المعلم من تدريبه من خلال برنامج التدريب على راس العمل من ارتفاع في مستوى أدائه، وبالتالي فاعلية النظام التعليمي بشكل عام .

**مجتمع وعينة الدراسة :**

وفقا لطبيعة الدراسة ، فقد رأى الباحث أن أسلوب استطلاع رأي الخبراء والمختصين يفيد فـي هذا المجال، ولتحديد العينة التي يمكن أن تساهم في تنمية النموذج المقترح، فقد قام الباحث بعملية حصر مبدئي للخبراء والمهتمين بمجال تدريب المعلم، وقد تضمنت هذه المجموعة :

١ – خبراء من الجامعات ومراكز البحوث .

٢ – خبراء تدريب من العاملين في مجال التدريب بوزارة التعليم والإدارات التعليمية .

وقـد بلغـت عيـنة الدراسة من هذه الفئات الثلاث التي أرسلت إليها استمارات استطلاع الـرأي (٣٥٠) مـبحوثا استجاب منهم (٢٧٤) بنسبة بلغت (٧٨,٢٨%) والجدول التالي يوضح توزيعات هذا العدد على الفئات الثلاث السابقة .

**جدول رقم (١) يوضح توزيع فئات عينة الدراسة**

| م | الفئـــــــة | العـــدد | % |
|---|---|---|---|
| ١ | خبراء من الجامعات ومراكز البحوث | ١٥٠ | ٥٤,٧٤ |
| ٢ | خبراء في التدريب بالوزارة والإدارات التعليمية | ١٢٤ | ٤٥,٢٦ |
| | المجمـــــــوع | ٢٧٤ | ١٠٠ |

**مصطلحات الدراسة :**

١ - **التدريب Training** : التدريب يعني التعويد والتمرين، ويمكن أن يقال، دربه في استخدام تقنـيات التعلـيم، ودربــه علــى استخدامها، والتدريب مفهوما وطبيعة يوازي في درجة مباشــرته التعليم، ومع ذلك فهو اشمل من الأخير وأكثر تطبيقا عمليا لمادته المقررة، فهو يوفــر فرصــا حقيقــية أو شبه حقيقية لممارسة ماجرى تعليمه (حمدان، ١٩٩٠ : ١٢) ويعــرف التدريب بأنه " عملية التنمية المستمرة والمنظمة لمعارف ومهارات العاملين في المنظمة على اختلاف مستوياتهم الإدارية، وتحسين سلوكهم واتجاهاتهم بقصد رفع مستوى الأداء والكفــاءة الإنتاجــية بما يعود بالنفع على المنظمة الإدارية بصفتين أساسيتين هما الاستمرار والانتظام " ( رفاعي، ١٩٨٧ : ١٣).

٢ - **التدريــب أثناء الخدمة In Service Training** : هو "كل البرامج المنظمة والمخططة لها والتي تمكن المعلمين من الحصول على المزيد من الخبرات الثقافية والمهنية وكل ما من شأنه رفع مستوى عملية التعليم وزيادة إنتاجية المعلمين، وهو يتم من خلال خطة مسبقة، وإطار جماعي تعاوني، وبموجب فلسفة واضحة وأهداف محدده " (صبيح،١٩٨١: ٥٩).

٣ - **التدريــب داخــل المدارس Schools Based Training** أو ما يعرف بالتدريب على راس العمل ، أو التدريب داخل المنشأة **In-Firm Training** ، " وهو نوع من التدريب يتم بواســطة المنشأة أو المؤسسة وفي داخلها " ( السعيد ، وآخرون ، ٢٠٠١: ١٠٨ ) ، وقد استخدم هذا المفهوم في الولايات المتحدة في نهاية القرن التاسع عشر، وقد ارتبط ظهوره بظهور مفاهيم تدريبية أخرى كالتدريب المعملي والتدريب المبرمج **(Miller, 1987: 1-7)** ويقصــد بتدريــب المعلمين داخل المدارس أو على راس العمل " تدريبهم داخل المدارس التــي يعملــون بها أو في أحد المدارس التي تمثل مركزا لمجموعة من المدارس القريبة مــنها" (اليونســكو، ١٩٩٨: ٧١) ، ودراسة **(Dean, 1991)** ودراسة **(Corley, 2000)** ودراسة **(Mycue, 2000)** ودراسة **(Webster, 2000)** وغيرهم .

٤ - **التدريــب علــى رأس العمل كما هو في الدراسة الراهنة** : استخلاصا مما سبق فالتدريب علــى رأس العمــل في المجال التعليمي كما تقصده الدراسة الراهنة، إنما هو نوع من تدريب المعلميــن أثــناء الخدمــة في داخل المدارس ويستهدف إثراء جانب الكفاءات والمهارات التدريسية، ويأتي مصاحبا وملازما للعملية التعليمية، ويتم من خلال الكوادر المعنية ذات الخبرة في كل تخصص، ويستخدم مجموعة الطرق والتقنيات التدريبية المحققة لأهدافه .

## القسم الثاني

## " خبرات بعض الدول في مجال تدريب المعلمين على رأس العمل "

**تمهيد :**

من منطلق هدف الدراسة الحالي في ترسيخ أسلوب التدريب على راس العمل في مدارسنا وجعلــه واحــدا من مدخلات المنظومة المدرسية .. فثمة ضرورة لمعرفة خبرات بعض الدول المــتقدمة التي عنيت بتطبيق هذا الأسلوب. وقبل هذا فما هي الأبعاد التاريخية لمفهوم التدريب على راس العمل .

لقد بدأ استخدام مفهوم التدريب على رأس العمل في المصانع الأمريكية، ففي عام ١٨٧٢م استحدثت المصانع الأمريكية أول المدارس الخاصة بها كمدرسة " هو " وشركاه بمدينة نيويورك التــي قامــت بتدريــب العاملين فيها على استخدام آلات الطباعة، ثم تبعتها مدارس أخرى تتبع المصانع كمدرسة وستنجهاوس الكهربائية ١٨٨٨ وغيرها من المدارس (Miller, 1987:8,ملير).

أما في أوروبا فقد نشطت حركة التدريب أثناء الخدمة بعد الخمسينات من القرن الماضي، ففــي بريطانــيــا صدر أول تشريع ملزم لتنظيم التدريب في مجالات الصناعة المختلفة في عام ١٩٦٤، وفي فرنسا تم التوصل إلى اتفاق بين الجهات الاجتماعية المختلفة حول ضرورة تدريب الموظفين أثناء عملهم أما في ألمانيا فقد صدر قرار مشابه لذلك في عام (حمدان، ١٩٩٠: ١٣).

وفــي هــذا الصدد ستركز الدراسة الحالية على بعض الخبرات العالمية في مجال تدريب المعلميــن علــى رأس العمل في كل من الولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة المتحدة، وألمانيا، وذلك على النحو التالي :

**أولا : ملامح الخبرة الأمريكية :** تنوعت الخبرة الأمريكية في مجال تدريب المعلمين علي رأس العمل ، ومن ملامح هذه الخبرة ما يلي :

١ - **التدريــب داخــل المــدارس المخــبرية Training in Labortory Schools**: يؤكد أصحاب هذا الأسلوب من التدريب على فكرة تدريب المعلمين أثناء الخدمة في المدارس، أو مــا يطلــق علــيها مدارس المختبرات، إلا أنهم يؤكدون على ضرورة أن تكون هذه المختبرات التعليمية تحت إشراف الجامعات (**Jayce & Clift,جيسي وكلفت, 1987: 51**) وقــد أوصى تقرير مجموعة هولمز بأن تكون هذه المدارس شبيهه بالمستشفيات التعليمية وأن يشــارك المعلمــون في هذه المدارس مع الإداريين وأساتذة الجامعات ( **256 : 1990** ستالينج وكولسكي **Stallings, & Kowalski,**) .

٢ - **تجـربة جامعة ولاية كليفلاند :** وقد تضمنت هذه التجربة تأسيس مركز لتدريب المعلمين يتبع الجامعة، ويشرف عليه مجموعة من أساتذة الجامعة ومديري بعض المدارس، ويقوم هـذا المركـز بالتعاقد مع بعض المدارس الموجودة بالولاية لتطبيق برنامج طلابي على الطـلاب المعلمين قبل الخدمة، وتقوم هذه المدارس باستقبال هؤلاء الطلاب للتدريب بها طـوال العـام، على أن يقدم المعلمون ذو الخبرة بهذه المدارس الدعم والمعرفة الميدانية المطلوبـة لهـؤلاء الطـلاب، وذلك لتحقيق المواءمة بين البرامج التعليمية المقدمة لهم في الجامعـة داخل الفصول الدراسية، وكذا مشاركة المعلمين القدامى بخبراتهم الميدانية، في مجال التدريب (Stallings,& Kowalski ستالينج وكولسكي 1990: 275).

٣ - **تجـربة الاتحـاد الأمريكي للمعلمين :** في هذه التجربة، يشترك الأفراد في أنشطة تعدهم لتدريـب الآخريـن الذين بدورهم يدربون آخرين بصورة هرمية، وعادة ما يتم ذلك من خلال دراسات صفية لمدة أسبوعين. أما التطبيق الميداني فيشمل العديد من الموضوعات التـي تنقسـم إلـى مسارات ومديولات، فعلى سبيل المثال يوجد مساق لعلوم الرياضيات يشـتمل علـى العديـد مـن المجـالات مثل الكسور الاعتيادية والأرقام الرمزية جمعها وطرحها، ويحتاج كل مديول إلى تدريب خاص بـه، (Berger بيرجر 1996: 297) .

٤ - **برنامج إعداد المعلم التعاوني Colloborative Teacher Education Program:**

وتم تطبيق هذا البرنامج في مدينة (ريتشموند) الأمريكية، وهو برنامج مشترك بين جامعة فرجينـيا وبعـض المدارس الحكومية وقد بدأ عام ١٩٨٤ لمدة ثلاثة أعوام، بهدف إقامة تعاون مفهـوم إعداد المعلم كعملية نمائية مستمرة، ويطبق هذا البرنامج على المعلمين داخل المدارس. ومـن يكمل هذا البرنامج من المعلمين يحصل على لقب معلم مرشد ، ويمكن للمعلم المرشد بعد ذلك العمل على تدريب الطلاب المعلمين والمعلمين المبتدئين، وحتى تدريب أقرانهم من المعلمين القدامى الذين لم يحصلوا على لقب معلمين مرشدين .

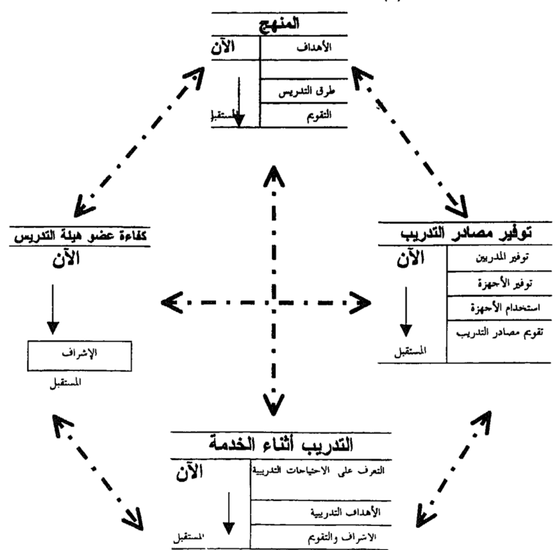
ويتيح هذا البرنامج التدريب للجميـع وينمي قدراتهـم المهنية ، فهو يسمح للمعلمين قبل الخدمـة بتـتابع الخبرات الميدانية المخططة بشكل جماعي من خلال مجموعة من حلقات البحث وورش العمل في مواقع التدريس (Stallings, & Kowalski ستالينج وكولسكي 1990: 258) .

مما سبق يتضح أن خبرة الولايات المتحدة الأمريكية في مجال تدريب المعلمين على رأس العمـل متنوعة ومتعددة ويشارك فيها هيئات ومؤسسات مختلفة مابين جامعات واتحادات ونقابات مهنية، الأمر الذي يؤكد على أهمية هذا الأسلوب من التدريب .

**ثانيا: ملامح خبرة المملكة المتحدة :**

تعتــبر خــبرة المملكة المتحدة في مجال تدريب المعلمين على رأس العمل من الخبرات الــثرية. حيــث بــدأ التحول من نموذج التدريب المركزي للمعلم إلى نموذج التدريب في إطار المدرســة كأحد الاتجاهات الهامة في السنوات الأخيرة في كل من إنجلترا وويلز، وقد يعني هذا الاتجــاه وعي من الدول ومؤسسات إعداد المعلم وتدريبه بهذه القضية. وحتى تأخذ المدارس في المملكة المتحدة مسئوليات متزايدة في مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة، كان من الضروري أن تــتم تغيــيرات فــي البنية التحتية لنظام التعليم ولنظام التدريب، والشكل التالي يوضح الجوانب المــتفاعلة للتدريب داخل المدارس(72 -71 : 1991 , وليامز Williams ) .

**شكل (١) يمثل الجوانب المتفاعلة للتدريب داخل المدرسة**



وفيما يلي خبرة المملكة المتحدة في مجال تدريب المعلمين داخل المدرسة والتي نعرض لها من خلال الملامح التالية ( 1996:213 فولنج , Forlong) .

١- مشروع الترخيص لمهنة التعليم Licensed Teachar Scheme:

وقـد بـدأ هـذا المشروع في عام ١٩٨٩، وهو يمثل تحول جذري فيما يتعلق بمسارات تدريـب المعلمين وهو يسمح للملتحقين الكبار ممن يزيد سنهم عن ٢٤ عاما، ويكونون قد أمضوا في التعليم العالي سنتين على الأقل، أن يعملوا مباشرة في وظائف التدريس بعد تلقى تدريب أثناء العمل داخل المدرسة .

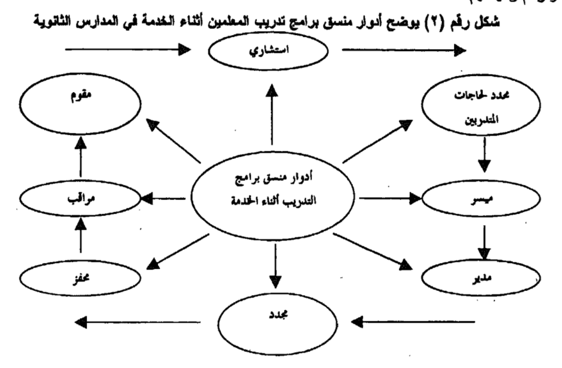
٢- تجربة تدريب المعلمين في المدارس الثانوية الشاملة : ( 73: 1991 , وليامز williams )

وقد طبقت هذه التجربة في إحدى المدارس الثانوية الشاملة المشتركة في إحدى المقاطعات الإنجليزية، وضمت هذه المدرسة (٤٦) معلما متفرغا- يعملون طوال الوقت بمهنة التعليم- وبدأ تطبيق هذه التجربة في عام ١٩٨٦، حيث تم تعيين أحد وكلاء مدرسة كمنسق لبرنامج التدريب.

وطلـب من المتدربين تحديد احتياجاتهم التدريبية، وتحولت هذه الاحتياجات إلى قرارات صاغتها لجنة رسم السياسات، وفي ضوء ذلك تقرر أن تكون مدة البرنامج التدريبي ثلاث سنوات

كمـا تضـمنت هذه التجربة تحديد مهمة منسق التدريب، والشكل التالي رقم (٢) يوضح أدوارهم ومهامهم المتعددة :

شكل رقم (٢) يوضح أدوار منسق برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في المدارس الثانوية



**والشـــكل السابق يحدد ثمانية أدوار يقوم بها منسق البرامج التدريبية داخل المدرسة على النحو التالي :**

١- **أنـــه محـــدد لحاجات المتدربين :** حيث يستمع لزملائه من المعلمين ويلخص مايريدونه من احتياجات تدريبية.

٢- **أنه ميسّر :** حيث يقوم بمساعدة المتدربين على الاستفادة بفرص التطوير المختلفة.

٣- **أنه مدير :** لأنه يقوم بالإشراف على كل المهام التفصيلية للبرنامج التدريبي.

٤- **أنه مجدد :** لأنه يضطلع على كل ما هو جديد في الداخل أو الخارج في مجال تدريب المعلمين.

٥- **أنه محفز :** لأنه يبعث الحماس في زملائه ويزيد من روحهم المعنوية تجاه البرنامج التدريبي.

٦- **أنه مراقب :** لأنه يتابع ويراقب البرنامج التدريبي بشكل شامل استعدادا للتقويم.

٧- **أنه مقوم :** حيث أن لديه صلاحيات يحكم من خلالها على مدى صلاحية البرنامج التدريبي.

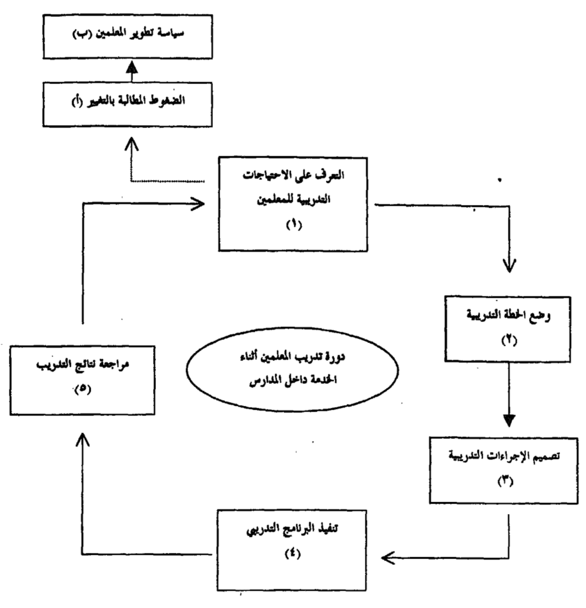
٨- **أنه استشاري :** لأنه بعد التقويم يعيد النظر في سياسة التدريس ككل استعدادا لجولة تدريبية جديدة.

**٣ – نماذج في إعداد المعلم ( Modes of Teacher Education- ( M. O. T. E ) :**

وهـــو مشـــروع يشرف عليه باحثون من ثلاث جامعات هي جامعة لندن وجامعة شيفليد، وجامعـــة برســـتون ، وقد تم هذا المشروع ما بين عامي ١٩٩١و ١٩٩٦، وكان الهدف من هذا المشروع، هو تطوير برامج تدريب المعلمين المتمركزة في المدارس، وكان من فوائد تطبيق هذا المشروع تطوير أداء المعلمين، واستفادة المدارس من تجديد مناهجها، وكذا تعيين أفضل الطلاب المتدربين في هذا المشروع داخل المدارس التي تدربوا فيها.

**٤– نموذج التدريب أثناء الخدمة داخل المدرسة :**

قدمـــت إحدى الباحثات الإنجليزيات نموذجا يمثل دورة تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة داخل المدارس والتي يوضحها الشكل رقم (٣) التالي :




**شكل رقم (٣) يوضح دورة تدريب المعلمين أثناء الخدمة داخل المدارس**

والشكل السابق يمثل دورة متكاملة لتدريب المعلمين داخل المدارس، تبدأ بتحديد الاحتياجات التدريبية لهم، وهذه تتأتي من الضغوط التربوية والمحلية المطالبة بتجديد نظام التدريب، وهذه الضغوط تتحول في النهاية إلى سياسة جديدة لتطوير المعلمين، ثم تأتي مرحلة تحديد الخطة التدريبية، ثم يليها مرحلة تصميم الإجراءات التدريبية، ثم مرحلة تنفيذ البرنامج التدريبي، وأخيرا تأتي مرحلة تقويم نتائج برنامج التدريب ، وذلك استعدادا لدورة تدريبية جديدة. (Farlong فورلنج , 1996, 229-231) .

من العرض السابق يتضح أن خبرة المملكة المتحدة في مجال تدريب المعلمين على رأس العمل من التجارب الثرية التي تستحق الرصد والمتابعة والتحليل لانتقاء ما يتناسب منها وواقع المجتمع المصـــري، وســـوف يظهـــر مدى الاستفادة من هذه الخبرة في النموذج المقترح الذي تتبناه هذه الدراسة في نهايتها.

**ثالثا : الخبرة الألمانية :**

**إن تدريـــب المعلميـــن في ألمانيا أثناء الخدمة شأنه شأن التدريب الأولي يخضع لتشريع الدولـــة، فوزارة التعليم والشئون الثقافية في كل ولاية مسئولة عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وهـــي تحدد أهدافه وسياساته وكل ما يتصل بهذا النظام من أمور : فعلي سبيل المثال فى ولاية بافاريـــا وهي من كبرى الولايات الألمانية صدر قانون لعام ١٩٩٧م ينظم تدريب المعلمين وفق ثلاث مراحل هي (184-183 : 1996 , ويتر وسكروم Wiater, & Schrom ) :**

١- أثناء الدراسة بالجامعة .

٢- فترة التدريب التمهيدية بالمدارس .

٣- التدريب أثناء الخدمة .

**ويهـــدف قـــانون التدريـــب هذا إلى تحقيق هدف تأهيل المعلمين لأداء مهنتهم وتطويرهم لملاءمة التطورات المهنية والاقتصادية والعلمية الجديدة، على أن تتحمل المدارس مسئولية تدريب المعلمين داخلها، ويتم ذلك بدعم من المؤسسات التعليمية ذاتها.**

**وتنقسم البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين أثناء الخدمة إلى ثلاثة أنواع هي :**

**( أ ) برامج النمو المهني والشخصي : وتهدف إلى :**

- تحديث معارف المعلمين الأساسية وتنمية مهاراتهم التدريسية .
- إكسابهم المهارات الجديدة .
- إكسابهم طرق التدريس المناسبة لمختلف المواد الدراسية .

**( ب) برامج تحسين نوعية النظم التعليمية: وتهدف إلى :**

- تشجيع العمل التعاوني وعمل الفريق.
- تدريب المعلمين في إدارة الفصل وحل المشكلات .
- تطوير مهارات إدارة العلاقات الإنسانية .

**( ج) برامج لتطوير معرفة البيئة والمجتمع التربوي: وتهدف إلى :**

- توثيق العلاقات مع مؤسسات العمل .

- ربط نظام التعليم بالنظام الاقتصادي .
- تيسير تكيف المعلمين مع البيئة .

**وهكذا من فحص وتحليل الخبرات السابقة يمكننا استخلاص ما يلي :**

- التدريب على رأس العمل أسلوب تدريبي يطبق على نطاق واسع في غالبية المراحل التعليمية وينظر إليه كجزء من المنظومة المدرسية .
- برامج التدريب على رأس العمل يتم تنفيذها بالخبرات القائمة داخل المدرسة وبتعزيز من السلطات التعليمية والجامعات.
- تتركز الأهداف التدريبية لهذا الأسلوب على تطوير الكفاءات والمهارات المهنية و التدريسية للمعلمين في سياق قيامهم بعملهم .
- أن الأخذ بهذا الأسلوب التدريبي أصبح متعارفا عليه في عمليات الحكم والتقييم لأداء المعلمين .
- ثمة تعديلات تشريعية لازمة تتعلق بقوانين التعليم والقوانين المنظمة للعمل بمهنة التعليم لابد من اتخاذها إذا أردنا التحول ناحية هذا الأسلوب التدريبي.
- هناك كوادر معنية بتفعيل التدريب على رأس العمل في داخل المدرسة، وهم من القائمين بالعمل في المدرسة ذاتها، أو من أساتذة الجامعات والموجهين وغيرهم، والسؤال الذي يطرح نفسه : أنه إذا كانت الدول المتقدمة قد تعارفت على أسلوب التدريب على رأس العمل كمدخل رئيسي في المنظومة المدرسية، فكيف يتسنى لنا في مدارسنا الأخذ بهذا الأسلوب، وما وجهة نظر الخبراء والمختصين بالتعليم الثانوي في تفعيله وإحالته إلى واقع ملموس ؟ .. إن هذا ينقلنا إلى الجانب الميداني .

## القسم الثالث

## الجانب الميداني : وجهة نظر الخبراء والمختصين حول تفعيل دور المدرسة الثانوية كوحدة لتدريب المعلمين

**تمهيد :**

في هذا الجانب الميداني تتجه الدراسة إلى خبراء التعليم الثانوي والمختصين في التدريب للاسترشاد بوجهة نظرهم في كيفية التحول بمفهوم تدريب المعلمين على رأس العمل إلى واقع ملموس ، واعتماده كأسلوب تدريبي ضمن المنظومة المدرسية، وتجميع الاتجاهات الغالبة لدى هؤلاء الخبراء المختصين وتحليلها يمكن للباحث توظيفها في وضع النموذج المقترح الذي ترنو إليه الدراسة الحالية .

**إجراءات الجانب الميداني :**

**١ - إعداد أداة الدراسة :**

قـام الباحـث بـتحديد عناصر الاستبانة والمطلوب استفتاء أفراد العينة عليها من خبراء التعلـيم الثانوي والمختصين في التدريب، وقد تركزت هذه العناصر حول مجموعة من المحاور الرئيسة التالية(*) :

- **المحور الأول :** الأهداف السلوكية للتدريب على رأس العمل في المدرسة الثانوية.
- **المحور الثاني :** الفئات المستهدفة من التدريب.
- **المحور الثالث :** القائمون على تخطيط البرنامج التدريبي.
- **المحور الرابع :** الخطوط الرئيسة لمحتوى البرنامج التدريبي.
- **المحور الخامس :** المسئولون عن تقديم البرنامج التدريبي.
- **المحور السادس :** مصادر ومعينات التدريب على رأس العمل.
- **المحور السابع :** الطرق والأساليب المتبعة في التدريب على راس العمل.
- **المحور الثامن :** توقيت تقديم برامج التدريب على رأس العمل.
- **المحور التاسع :** إدارة برامج التدريب على رأس العمل.
- **المحور العاشر :** أساليب التقويم.
- **المحور الحادي عشر :** الأدوار المنوطة بالقائمين على التدريب.
- **المحور الثاني عشر :** مصادر التمويل.

كمـا تتضـمن الاسـتبانة مقدمـة وتعريفـاً بأهدافها وأسلوب الإجابة عليها، كما تتضمن مجموعة من البيانات الأساسية الخاصة بالمستفتين .

**٢- تحديد صدق وثبات الأداة :**

( أ ) **صـدق الأداة :** اعـتمد الباحـث على صدق المحكمين للوصول إلى صدق الأداة، حيث عرضـت الأداة فـي صورتها الأولية على (١٥) خمسة عشر من خبراء التعليم وأساتذة الجامعـات(**) . وفـي ضوء ما أبداه المحكمون من آراء في الاستمارة، تم إعادة صياغة بعض عباراتها، وحذف بعض العبارات التي حظيت على نسبة أقل من ٧٥% من درجة الموافق عليها.

---

(*) أنظر ملحق رقم (١)

(**) انظر قائمة المحكمين ملحق رقم (٢) .

**( ب) ثبات الأداة :** يسمي معامل ثبات الأداة بالحصول علي نفس النتائج عند تكرار المقياس في ظروف مختلفة، ويتم ذلك عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار(سيكاران، ١٩٩٨: ٢٦٩)، ومن ثم فقد تم تطبيق الاستبانة على مجموعة عشوائية من الخبراء في التعليم والمختصين في التدريب بمحافظة الشرقية بلغ عدد أفرادها (١٩) فردا. ثم تم إعادة التطبيق بعد ثلاثة أسابيع على ذات العينة، وكان معامل الارتباط بين التطبيق هو (٨٩%) مما يدل على ثبات الاستبانة .

٣ - **اختيار عينة الدراسة :** سبق الإشارة إلى أن عدد أفراد العينة قد بلغ ٢٧٤ خبيراً ومسئولاً ولعل العينة التي توجهت إليها الدراسة هي من نوع العينة " العمدية " والتي اختارتهم الدراسة بحكم تخصصاتهم واهتماماتهم في مجال تدريب المعلمين، وكذا بمجال تطوير وتحسين التعليم الثانوي، وعلى ذلك أيضا تنوه الدراسة إلى أن الهدف من اختيار العينة على هذا النحو يقصد منه التعرف على "الاتجاهات الغالبة في رؤيتهم إزاء بنود الاستبانة بصرف النظر عن الفروق بين فئاتهم ووظائفهم .

**جدول رقم (٢) يوضح توزيع أفراد العينة**

| م | الفئة | المجموع الكلي للفئة | أماكن التطبيق | توزيع أفراد العينة: العدد | توزيع أفراد العينة: % |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | أساتذة الجامعات والمراكز البحثية | ٩٧ | - جامعة الإسكندرية | ٥٠ | ٣٣,٣٣ |
| | | | - جامعة الأزهر | ٣٠ | ٢٠,٠٠ |
| | | | - جامعة حلوان | ٤٠ | ٢٦,٦٧ |
| | | | - المركز القومي للبحوث التربوية | ٣٠ | ٢٠,٠٠ |
| ٢ | المختصون في التدريب بالوزارة والإدارات التعليمية | ٩٤ | - الإدارة المركزية للتدريب بالوزارة | ٢٠ | ١٦,١٣ |
| | | | - الإدارة العامة للتدريب وفروعها بالقاهرة | ٣٥ | ٢٨,٢٢ |
| | | | - الإدارة العامة للتدريب وفروعها بالجيزة | ٣٥ | ٢٨,٢٢ |
| | | | - الإدارة العامة للتدريب وفروعها بالشرقية | ٣٤ | ٢٧,٤٢ |

٤- **المعالجة الإحصائية :**

تم إدخال البيانات على الحاسب الآلي باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية S. P. S. S. ، وقد استخدمت النسب المئوية وكا٢ ذلك للوقوف على دلالة الفروق بين الاستجابات

والتي تعني كا٢ = $\left( \frac{ك - ك}{ك} \right)$ ( سيكاران ، ١٩٩٨ : ٤١٧ )

## عرض وتفسير النتائج:

من خلال تطبيق صحيفة الاستبيان المشار إليها على عينة الخبراء فقد تجمعت النتائج التالية :

**المحور الأول : الأهداف السلوكية للتدريب على راس العمل في المدرسة الثانوية .**

**جدول رقم (٣)**

**يوضح الأهداف المتوقعة من برنامج التدريب على رأس العمل لمعلمي المدرسة الثانوية**

| م | الهدف | مناسب جدا | | مناسب إلى حد ما | | غير مناسب | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % | ك | % |
| ١ | يساعد البرنامج المعلم على وضع خطط الأنشطة الخاصة بالمادة التي يدرسها | ١٦٨ | ٦١,٣ | ٩٤ | ٣٤,٣ | ١٢ | ٤,٤ |
| ٢ | يطور البرنامج من كيفية استخدام المعلم للوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم بشكل فعال ومناسب. | ١٦٨ | ٦١,٣ | ٩٤ | ٣٤,٣ | ١٢ | ٤,٤ |
| ٣ | يعمل البرنامج على الإحاطة بالأساليب والإجراءات التنفيذية التي تحقق الاستخدام الأمثل للتقويم. | ١٥٤ | ٥٦,٢ | ٨٠ | ٢٩,٢ | ٤٠ | ١٤,٦ |
| ٤ | يعمل البرنامج على تحسين إدارة المعلم للفصل إدارة تربوية سلمية. | ١٦٢ | ٥٩,١ | ٩٤ | ٣٤,٣ | ١٨ | ٦,٦ |
| ٥ | يساعد البرنامج على إتقان المعلم طرق التدريس الحديثة في مادة تخصصه. | ١٨٦ | ٦٧,٩ | ٧٠ | ٢٥,٢ | ١٨ | ٦,٦ |
| ٦ | يساعد البرنامج المعلم على كيفية القيادة الديمقراطية الحكيمة. | ١٣٤ | ٤٨,٩ | ١١٤ | ٤١,٦ | ٢٦ | ٩,٥ |
| ٧ | يساعد البرنامج المعلم على اتخاذ القرار الصحيح في الوقت المناسب فيما يخص العملية التعليمية. | ٢٤ | ٤٨,٩ | ١٠٠ | ٣٦,٥ | ٤٠ | ١٤,٦ |
| ٨ | يعين المعلم على كيفية التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة من التلاميذ | ١١٨ | ٤٣,١ | ١١٦ | ٤٢,٣ | ٤٠ | ١٤,٦ |

**من قراءة الجدول السابق أوضحت العينة الاستجابات التالية :**

- أن الأهداف من ١ إلى ٥ تعتبر مناسبة جدا كأهداف سلوكية يمكن أن يحققها برنامج التد يب على رأس العمل، وقد حظيت هذه الأهداف بنسبة موافقة أكثر من ٥٠%.
- أما الأهداف من ٦ إلى ٨ تعتبر مناسبة إلى حد ما، لأنها حظيت بنسبة موافقة أقل من ٥٠%
- بالتالـــي فإن كل الأهداف الثمانية تعتبر مناسبة جدا أو مناسبة إلى حد ما، وتصلح لأن تكون أهدافاً سلوكية يرتكز عليها البرنامج التدريبي المقترح لمعلمي المرحلة الثانوية على رأس العمل.

**المحور الثاني : الفئات المستهدفة من التدريب على رأس العمل.**

**جدول رقم (٤)**

**وجهة نظر الخبراء في الفئات التي يشملها برنامج التدريب على رأس العمل بالمدرسة الثانوية**

| م | الهـــــــــدف | مناسب جدا | | مناسب إلى حد ما | | غير مناسب | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % | ك | % |
| ١ | كافة المعلمين بالمدرسة الثانوية | ١٦٤ | ٥٩,٩ | ١٠٤ | ٣٨,٠ | ٦ | ٢,٢ |
| ٢ | معلمـــو المواد الأساسية (اللغات- الرياضيات- العلوم) هم الأجدر بالحصول على التدريب على رأس العمل | ١٤٤ | ٥٢,٦ | ١٠٦ | ٣٨,٧ | ٢٤ | ٨,٨ |
| ٣ | المعلمون الجدد هم الأولي بالتدريب على رأس العمل. | ١٧٨ | ٦٥,٠ | ٧٨ | ٢٨,٥ | ١٨ | ٦,٦ |
| ٤ | المعلمـــون ذو الـــتقديرات الضـــعيفة أو المتوسطة هم المحتاجون إلى التدريب على رأس العمل | ١٧٦ | ٦٤,٢ | ٧٨ | ٢٨,٥ | ٢٠ | ٧,٣ |
| ٥ | مشرفو الأنشطة. | ١٣٤ | ٤٨,٩ | ١٠٢ | ٣٧,٢ | ٣٨ | ١٣,٨ |
| ٦ | المرشد الطلابي . | ١٤٠ | ٥١,١ | ٩٢ | ٣٣,٦ | ٤٢ | ١٥,٣ |
| ٧ | الأخصائي النفسي . | ١٣٨ | ٤٦,٧ | ١٠٠ | ٣٦,٥ | ٤٦ | ١٦,٨ |
| ٨ | الأخصائي الاجتماعي. | ١٣٢ | ٤٤,٥ | ١١٢ | ٤٠,٩ | ٤٠ | ١٤,٦ |

**من استعراض الجدول رقم (٤) يتضح :**

- أن الفـــئات الأكـــثر احتـــياجا للتدريـــب على رأس العمل من المعلمين، هم المعلمون الجدد والمعلمون ذو التقديرات الضعيفة والمتوسطة، وذلك بنسبة موافقة تزيد عن ٦٠% .
- كمـــا يوضح الجدول السابق أن كافة معلمي المرحلة الثانوية في كافة التخصصات في حاجة للتدريـــب علـــى رأس العمل. بالإضافة إلى حاجة الفئات الأخرى المشاركة لمعلم المرحلة الـــثانوية فـــي العمـــل إلى التدريب على رأس العمل كالمرشد الطلابي والأخصائي النفسي والأخصائي الاجتماعي وذلك من منطلق الدور الحيوي الذي تضطلع به كافة هذه الفئات في مجرى العملية التعليمية .

**المحور الثالث : القائمون على تخطيط البرنامج التدريبي :**

**جدول رقم (٥)**

**وجهة نظر الخبراء حول مسئولية تخطيط برامج التدريب على رأس العمل بالمدرسة الثانوية**

| م | مستوى التخطيط | موافق جدا | | موافق | | غير موافق | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % | ك | % |
| ١ | يتم التخطيط للتدريب على رأس العمل في المدرسة الثانوية مركزيا. | ٩٦ | ٣٥ | ١٢٦ | ٤٦,٠ | ٥,٢ | ١٩,٠ |

## تابع جدول رقم (٥)

| م | مستوى التخطيط | موافق جدا | | موافق | | غير موافق | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % | ك | % |
| ٢ | يتولى التوجيه الفني التخطيط للتدريب في التخصصات المختلفة. | ١٥٨ | ٥٧,٧ | ٨٦ | ٣١,٤ | ٢٨ | ١٠,٢ |
| ٣ | تتصدى إدارة المدرسة للتخطيط للتدريب على رأس العمل بحسب احتياجاتها التدريبية | ١٤٠ | ٥١,١ | ١٠٠ | ٣٦,٥ | ٣٤ | ١٢,٤ |
| ٤ | يتولى قادة كل تخصص علمي على حدة التخطيط التدريب (مستشار المادة – الموجه العام – الموجه الأول – الموجه – المدرس الأول ). | ١٧٨ | ٦٥,٠ | ٨٨ | ٣٢,١ | ٨ | ٢,٩ |
| ٥ | يقوم بالتخطيط للتدريب منسق برامج التدريب على رأس العمل باعتباره "أخصائي التدريب" . | ١٥٢ | ٥٥,٥ | ٩٢ | ٣٣,٦ | ٣٠ | ١٠,٩ |

**من استعراض الجدول رقم (٥) يتضح مايلي :**

- **اتفاق جميع أفراد العينة على ضرورة مشاركة جميع الفئات المعنية بتدريب المعلم في وضع التخطيط المناسب لبرنامج التدريب على راس العمل .**
- **أكدت نسبة كبيرة من حجم العينة على ضرورة أن يكون التخطيط لبرنامج التدريب على راس العمل منطلقا من واقع احتياجات المعلمين الحقيقية وأن يبعد عن الأسلوب المركزي في التخطيط، وذلك بنسبة موافقة تصل إلى ٦٥% .**
- **كما يتضح من الجدول السابق أن نسبة لا بأس بها – ٥٥,٥% ترى ضرورة أن يكون لمنسق برامج التدريب على رأس العمل دوره الفاعل في التخطيط لهذه البرامج، ولا تنحصر مسئولياته على جمع توقيعات الحضور والانصراف كما هو الحال في البرامج التقليدية للتدريب.**

**المحور الرابع : الخطوط الرئيسية لمحتوى البرنامج التدريبي .**

**جدول رقم (٦)**

**يوضح الجوانب التي يشملها برنامج تدريب معلمي المدرسة الثانوية على رأس العمل**

| م | الخطوط الرئيسية لمحتوى البرنامج التدريبي | مهم جدا | | مهم | | أقل أهمية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % | ك | % |
| ١ | أن يقتصر البرنامج التدريبي على تطوير مهارات التدريس لدى المعلمين. | ٢١٠ | ٧٦,٦ | ٥٦ | ٢٠,٤ | ٨ | ٢,٩ |
| ٢ | أن يقتصر البرنامج التدريبي على استخدام المعلمين للتقنيات التعليمية كل في تخصصه. | ٩٦ | ٣٥ | ١١٤ | ٤١,٦ | ٦٤ | ٢٣,٤ |

تابع جدول رقم (٦)

| م | الخطوط الرئيسية لمحتوى البرنامج التدريبي | مهم جدا | | مهم | | أقل أهمية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % | ك | % |
| ٣ | أن يقتصر التدريب على تعريف المعلمين بالجديد في مجال التخصص. | ١٢٨ | ٤٦,٧ | ٨٢ | ٢٩,٢ | ٦٤ | ٢٣,٤ |
| ٤ | أن يتناول البرنامج التدريبي جانب التقويم والامتحانات بصفة أساسية . | ١٢٠ | ٤٣,٨ | ١٠٠ | ٣٦,٥ | ٥٤ | ١٩,٧ |
| ٥ | أن يتناول البرنامج كل شئون التخصص (التدريس – التقنيات– الأنشطة الصفية– واللاصفية– والتقويم ). | ١٧٠ | ٦٢ | ٨٠ | ٢٩,٢ | ٤٢ | ٨,٨ |

**من استعراض الجدول رقم (٦) يتضح الآتي :**

موافقة غالبية أفراد العينة على ضرورة أن يقتصر البرنامج التدريبي على رأس العمل على تطوير مهارات التدريب لدى معلمي المرحلة الثانوية بنسبة موافقة تزيد عن ٧٦% وهذا يعني أن هذا النوع من البرامج التدريبية يفضل فيها أن تقتصر على أحد جوانب الاحتياجات التدريبية للمعلم، وأن هذا التركيز يزيد بلا شك من فاعلية هذا الأسلوب التدريبي .

**المحور الخامس : المسئولون عن تقديم البرنامج التدريبي :**

جدول رقم (٧)

يوضح وجهة نظر الخبراء في نوعية القائمين على تنفيذ برنامج تدريب معلمي المدرسة الثانوية على رأس العمل

| م | نوعية المدرب في برنامج "التدريب على رأس العمل" | موافق جدا | | موافق | | موافق إلى حد ما | | غير موافق | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % |
| ١ | أساتذة الجامعات بغض النظر عن تخصصاتهم. | ٥٢ | ١٩ | ٦٦ | ٢٤,١ | ٥٦ | ٢٠,٤ | ١٠٠ | ٣٦,٥ |
| ٢ | أساتذة كليات التربية في التخصصات المختلفة. | ١٣٢ | ٤٨,٢ | ٦٨ | ٢٤,٨ | ٣٤ | ١٢,٤ | ٤٠ | ١٤,٦ |
| ٣ | الموجه العام والموجهون في التخصصات المختلفة . | ١١٨ | ٤٣,١ | ٨٢ | ٢٩,٩ | ٦٠ | ٢١,٩ | ١٤ | ٥,١ |
| ٤ | المدرسون الأوائل في التخصصات المختلفة . . | ٨٨ | ٣٢,١ | ٨٨ | ٣٢,١ | ٦٠ | ٢٤,٩ | ٣٢ | ١١,٧ |
| ٥ | فريق تدريبي متعدد الخبرات ( أساتذة الجامعات– أساتذة كليات التربية– الموجهون– المدرسون الأوائل ) . | ١٩٠ | ٦٩,٣ | ٦٤ | ٢٣,٤ | ١٤ | ٥,١ | ٦ | ٢,٢ |
| ٦ | المعلمون المتميزون . | ٩٤ | ٣٤,٣ | ٩٠ | ٣٢,٨ | ٦٦ | ٢٤,١ | ٢٤ | ٨,٨ |
| ٧ | بعض أولياء الأمور وأعضاء من المجتمع من ذوي الخبرات التدريبية . | ٥٠ | ١٩,٧ | ٧٨ | ٢٨,٥ | ٤٢ | ١٥,٣ | ١٠٠ | ٣٦,٥ |

**من قراءة الجدول رقم (٧) يتضح ما يلي :**

- موافقة نسبة كبيرة من أفراد العينة – ٦٩,٣% – على ضرورة اشتراك فريق تدريبي مكون مـــن أساتذة الجامعات وأساتذة كليات التربية والموجهين والمدرسين الأوائل في تقديم برامج تدريب المعلمين على رأس العمل .
- بينما نسبة الموافقة تنخفض وهي تتراوح ما بين ٤٨%–١٩% في حال أن يتولى فريق واحد مـــن الفئات السابقة بمسألة تقديم برامج تدريب المعلمين على رأس العمل . الأمر الذي يؤكد علـــى أن هذه النوعية من البرامج التدريبية تحتاج لجهد فريق من المدربين متنوعي الخبرة والتخصص .

**المحور السادس : مصادر التعلم ومعينات التدريب على راس العمل**

**جدول رقم (٨)**

**وجهة نظر الخبراء في مصادر ومعينات التدريب على رأس العمل في المدرسة الثانوية**

| م | مصادر التعليم ومعينات التدريب | مهم جدا | | مهم | | أقل أهمية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % | ك | % |
| ١ | وحدة الحاسب الآلي والبرامج الإلكترونية. | ١٨٨ | ٦٨,٦ | ٨٠ | ٢٩,٢ | ٤ | ١,٥ |
| ٢ | مصادر التعليم المصغر. | ١٠٤ | ٣٨ | ١٢٢ | ٤٤,٥ | ٤٨ | ١٧,٥ |
| ٣ | المعـــامل المتخصصـــة (معـــامل العلوم– معامل اللغات.. غيرها). | ١٨٦ | ٦٧,٩ | ٨٤ | ٣٠,٧ | ٤ | ١,٥ |
| ٤ | الأفلام التعليمية. | ١٦٤ | ٥٩,٩ | ٨٢ | ٢٩,٩ | ٢٨ | ١٠,٢ |
| ٥ | الصور والرسوم التوضيحية. | ١٥٢ | ٥٥,٥ | ١٠٦ | ٣٨,٧ | ١٦ | ٥,٨ |
| ٦ | الوســائل الســمعية ( كتسجيلات الكاسيت/ البكرة السمعية/ البطاقات السمعية / الدائرة السمعية المغلقة/ الهاتف المسموع .. وغيرها ). | ١٦٢ | ٥٩,١ | ٩٦ | ٣٥,٠ | ١٦ | ٥,٨ |
| ٧ | أفلام الصور المتحركة والفيديو والتليفزيون التعليمي. | ١٧٨ | ٦٥ | ٧٢ | ٢٦,٣ | ٢٤ | ٨,٨ |
| ٨ | الخرائط الجغرافية. | ١٤٠ | ٥٢,٦ | ١٠٠ | ٣٦,٥ | ٣٠ | ١٠,٩ |
| ٩ | المواد المطبوعة ( الكتب / المذكرات / الصحف / المجلات/ المواد المبرمجة ). | ١٦٠ | ٥٨,٤ | ١٠٠ | ٣٦,٥ | ١٤ | ٥, |
| ١٠ | المواقـــع البيئية والأثرية ( كالمصانع/ المؤسسات الإنتاجية/ المعارض/ المتاحف/ الآثار ). | ١٣٨ | ٥٠,٤ | ١٠٦ | ٣٨,٧ | ٣٠ | ١٠,٩ |
| ١١ | العينات الحقيقية والمجسمة المصنوعة. | ١٥٢ | ٥٥,٥ | ٨٨ | ٣٢,١ | ٣٤ | ١٢,٤ |
| ١٢ | الارتباط بالشبكات العالمية لتوفير مواد التدريب (الإنترنت). | ١٩٢ | ٧٠,١ | ٧٢ | ٣٦,٣ | ١٠ | ٣,٦ |
| ١٣ | الارتباط مع شبكة الفيديو كونفرنس بالوزارة( V.con ) | ٨٤ | ٦٧,٢ | ٦٨ | ٢٤,٨ | ٢٢ | ٨,٠ |

**من استعراض الجدول رقم (٨) يتضح الآتي :**

- أن غالبية أفراد العينة أجمعوا على أهمية استخدام مصادر التعلم ومعينات التدريب الحديثة في برامج تدريب المعلمين على رأس العمل بنسب موافقة تصل إلى ٧٠% لاستخدام الكمبيوتر والبرامج الإلكترونية، واستخدام المعامل المتخصصة بنسبة ٦٧,٩%، والارتباط مع شبكة الفيديو كونفرانس بنسبة ٦٧,٢% وعلى استخدام الصور المتحركة والفيديو والتليفزيون التعليمي بنسبة ٦٥%.
- أما باقي وسائل التعلم ومعينات التدريب الأخرى فقد حظيت بنسب موافقة دون ٦٠% كالأفلام التعليمية، والمواد المطبوعة، والعينات المجسمة والخرائط الجغرافية وغيرها. وهذا يعني أن أسلوب تدريب المعلمين على رأس العمل يحتاج إلى كل ما هو جديد في مجال تقنيات التعليم، الأمر الذي يساعد في فاعلية هذا النوع من البرامج التدريبية .

**المحور السابع : الطرق والأساليب المتبعة في التدريب على رأس العمل :**

**جدول رقم (٩)**

**وجهة نظر الخبراء في الأساليب المتبعة لتقديم برامج التدريب على رأس العمل بالمدرسة الثانوية**

| م | الطريقة أو الأسلوب التدريبي المتبع | مهم جدا | | مهم | | أقل أهمية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % | ك | % |
| ١ | المحاضرات. | ١٢٠ | ٤٣,٨ | ١٠٦ | ٣٨,٧ | ٤٨ | ١٧,٥ |
| ٢ | أسلوب المحاكاة . | ١١٢ | ٤٠,٩ | ١٠٨ | ٣٩,٤ | ٥٤ | ١٩,٧ |
| ٣ | أسلوب لعب الأدوار. | ١٢٠ | ٤٣,٨ | ١٢٠ | ٤٣,٨ | ٣٤ | ١٢,٤ |
| ٤ | العصف الذهني . | ١١٠ | ٤٠,١ | ١٢٠ | ٤٣,٨ | ٤٤ | ١٦,١ |
| ٥ | حلقات النقاش . | ١٧٢ | ٦٢,٨, | ٩٦ | ٣٥,٠ | ٦ | ٢,٢ |
| ٦ | التمارين أو التطبيقات العملية . | ١٧٢ | ٦٢,٨ | ٩٢ | ٣٣,٦ | ١٠ | ٣,٦ |
| ٧ | مناقشة المجموعات الصغيرة . | ١٣٦ | ٤٩,٦ | ١٢٦ | ٤٦,٠ | ١٢ | ٤,٤ |
| ٨ | التدريب الخاص لكل فرد متدرب أو لمجموعة صغيرة من المتدربين | ١١٤ | ٦١,٦ | ١١٦ | ٤٢,٣ | ٤٤ | ١٦,٦ |
| ٩ | دراسة الحالة من قبل المتدربين عن الوضع الراهن لمشكلة من المشكلات التربوية أو التعليمية . | ١٤٦ | ٥٣,٣ | ١٠٦ | ٣٨,٧ | ٢٢ | ٨,٠ |

تابع جدول رقم ( ٩ )

| م | الطريقة أو الأسلوب التدريبي المتبع | مهم جدا | | مهم | | أقل أهمية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % | ك | % |
| ١٠ | استخدام طريقة المشاريع . | ١٠٢ | ٣٧,٢ | ١١٢ | ٤٠,٩ | ٥٨ | ٢١,٢ |
| ١١ | التدريب بالزيارات الميدانية . | ١٨٧ | ٦٣,٥ | ٤١ | ٢٩,٩ | ٩ | ٦,٦ |
| ١٢ | أسلوب التدريب المصغر . | ١٢٨ | ٤٦,٧ | ١٢٢ | ٤٤,٥ | ٢٤ | ٨,٨ |
| ١٣ | التدريب بواسطة الحقائب التعليمية. | ١٠٨ | ٣٩,٤ | ١١٦ | ٤٢,٣ | ٥٠ | ١٨,٢ |
| ١٤ | التدريب بواسطة استخدام الوسائل المعينة . | ١٤٢ | ٥١,٨ | ١١٤ | ٤١,٦ | ١٦ | ٥,٨ |
| ١٥ | المؤتمر . | ١٠٠ | ٣٦,٥ | ١١٦ | ٤٢,٣ | ٥٨ | ٢١,٢ |
| ١٦ | البيان العملي . | ١٠٢ | ٣٧,٢ | ١٣٢ | ٤٨,٢ | ٤٠ | ١٤,٦ |
| ١٧ | التعليم المبرمج . | ٩٦ | ٣٥ | ١٢٦ | ٤٦ | ٥٢ | ١٩ |
| ١٩ | طريقة التعيينات . | ٨٨ | ٣٢,١ | ١٢٨ | ٤٦,٧ | ٥٨ | ٢١,٢ |

من استعراض الجدول رقم (٩) يتضح مايلي :

- اتفاق غالبية افراد العينة المشاركين في التطبيق الميداني على أن أهم الطرق التي يجب استخدامها في برامج تدريب المعلمين على راس العمل، هي الطرق والأساليب الميدانية والتطبيقية، كطريقة الزيارات الميدانية ، وطريقة استخدام التمارين والتطبيقات العملية. بينما لاقت الطرق والأساليب النظرية نسب موافقة أقل لدى أفراد العينة، باستثناء أسلوب حلقات النقاش (٦٢,٨%)، وقد يكون ذلك راجعا إلى أن حلقات النقاش تساهم في التعرف على احتياجات المتدربين المختلفة، بالإضافة إلى مساعدة هذه الطريقة في الكشف عن المشكلات التي تواجه المتدربين .

المحور الثامن : توقيت تقديم برامج التدريب على رأس العمل .

جدول رقم (١٠)

وجهة نظر الخبراء في توقيت تقديم برامج التدريب على رأس العمل بالمدرسة الثانوية

| م | توقيت تقديم برامج التدريب على رأس العمل | موافق جدا | | موافق إلى حد ما | | غير موافق | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % | ك | % |
| ١ | أن يــتم التدريب. مصاحبا للتدريس في بداية كل وحدة من وحدات المقرر. | ١٩٨ | ٧٢,٢٦ | ٥٦ | ٢٠,٤٣ | ٢٠ | ٧,٢٩ |
| ٢ | أن يتم التدريب في لقاءات أسبوعية. | ٧٤ | ٢٧,٠ | ١٣٠ | ٤٧,٤ | ٧٠ | ٢٥,٥ |

تابع جدول رقم ( ١٠ )

| م | توقيت تقديم برامج التدريب على رأس العمل | موافق جدا | | موافق إلى حد ما | | غير موافق | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % | ك | % |
| ٣ | أن يتم التدريب في لقاءات شهرية | ٨٢ | ٢٩,٩ | ١٤٤ | ٥٢,٦ | ٤٠ | ١٧,٥ |
| ٤ | أن يتم التدريب في بداية كل فصل دراسي | ١٣٠ | ٤٧,٤ | ٨٨ | ٣٢,١ | ٥٦ | ٢٠,٤ |
| ٥ | أن يتم التدريب بعد انتهاء اليوم الدراسي | ١٣٨ | ٥٠,٤ | ٨٠ | ٢٩,٢ | ٥٦ | ٢٠,٤ |
| ٦ | أن يتمّ التدريب في أوقات الإجازات (الصيفية أو منتصف العام) | ٥٤ | ١٩,٧ | ٦٠ | ٢١,٩ | ١٦٠ | ٥٨,٤ |

**من مراجعة الجدول رقم (١٠) يتضح الآتي :**

أن استجابات أفراد العينة تحلقت حول إجراء التدريب على رأس العمل مصاحبا للتدريس، بحيث يتم مع بداية تدريس كل واحدة من وحدات المقرر بنسبة موافقة تتعدى ٧٢%، ولعل هذا التوجه يعد مميزا لهذا الأسلوب التدريبي عما سبق من أساليب تدريبية تقليدية، ومما يؤكد ذلك تلك الاستجابات الضعيفة التي توجهت إلى أن يكون التدريب على رأس العمل قائما في أوقات الإجازات.

**المحور التاسع : إدارة برامج التدريب على رأس العمل :**

جدول رقم (١١)

وجهة نظر الخبراء في كيفية إدارة برامج التدريب على رأس العمل بالمدرسة الثانوية

| م | المستويات الإدارية المطلوبة لإدارة برامج تدريب المعلمين على رأس العمل | موافق | | موافق إلى حد ما | | غير موافق | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % | ك | % |
| ١ | على المستوى المركزي من قبل الوزارة. | ١١٤ | ٤١,٦ | ٧٦ | ٢٧,٧ | ٨٤ | ٣٠,٧ |
| ٢ | على مستوى المحافظات من خلال المديريات التعليمية. | ١٠٠ | ٣٦,٥ | ١١٦ | ٤٢,٣ | ٥٨ | ٢١,٢ |
| ٣ | على المستوى المحلي من خلال الإدارات التعليمية. | ١١٦ | ٤٢,٣ | ١٢٠ | ٤٣,٣ | ٣٨ | ١٣,٩ |
| ٤ | على مستوى إدارة المدرسة. | ١١٠ | ٤٠,١ | ١١٠ | ٤٠,١ | ٥٤ | ١٩,٧ |
| ٥ | على مستوى إدارة المادة الواحدة. | ١٣٢ | ٤٨,٢ | ١٠٦ | ٣٨,٧ | ٣٦ | ١٣,١ |

**من استعراض الجدول رقم (١١) يتضح الآتي :**

- تباين آراء أفراد العينة حول أسلوب إدارة برامج التدريب على رأس العمل بين مؤيد لإدارتها على مستوى إدارة المادة الواحدة بنسبة موافقة تصل إلى ٤٨% وبين إدارتها من قبل الإدارات التعليمية بنسبة موافقة تصل إلى ٤٢%، وبين إداراتها من قبل إدارة المدارس بنسبة موافقة تصل إلى ٤١% . أما على المستوى المركزي بنسبة موافقة ٤٠%. وقد يرجع هذا التباين والاختلاف حول أسلوب إدارة برامج التدريب على رأس العمل إلى عدم وضوح فلسفة التدريب على رأس العمل لدى بعض أفراد العينة، أو قد يرجع هذا الاختلاف والتباين إلى سيطرة الفكر المركزي لدى البعض الآخر.

**المحور العاشر: أساليب تقويم برامج التدريب على رأس العمل .**

**جدول رقم (١٢)**

**وجهة نظر الخبراء في أساليب التقويم التي يمكن اتباعها للحكم على برامج تدريب المعلمين على رأس العمل في المدرسة الثانوية**

| م | أساليب تقويم برامج التدريب على رأس العمل | مهم جدا | | مهم | | أقل أهمية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % | ك | % |
| ١ | التقويم التجمعي ( التكويني ). | ١١٦ | ٤٢,٣ | ١٣٢ | ٤٨,٢ | ٢٢ | ٨,٨ |
| ٢ | التقويم الذاتي أو ما يعرف بالتقرير الذاتي. | ١٤٠ | ٥١,١ | ٨٨ | ٣٢,١ | ٤٦ | ١٦,٢ |
| ٣ | التقويم المتعدد. | ١٢٠ | ٤٣,٨ | ١٣٦ | ٤٩,٦ | ١٨ | ٦,٦ |
| ٤ | الاختبارات العملية كتقويم نماذج لدروس عملية. | ١٧٠ | ٦٢,٠ | ٩٨ | ٣٥,٨ | ٦ | ٢,٢ |
| ٥ | الملاحظة بنوعيها المنظم والعشوائي. | ١٠٨ | ٣٩,٤ | ١٢٢ | ٤٤,٥ | ٤٤ | ١٦,٢ |
| ٦ | المقابلات الشخصية. | ١٠٦ | ٣٨,٧ | ١٢٢ | ٤٤,٥ | ٤٦ | ١٦,٨ |
| ٧ | تحليل العمل وما يرتبط به من تحليل المهام وتحليل المهارة. | ٥٦ | ٥٦,٩ | ٩٨ | ٣٥,٨ | ٢٠ | ٧,٣ |
| ٨ | دراسة الحالة. | ١١٦ | ٤٢,٣ | ١٣٦ | ٤٩,٦ | ٢٢ | ٨,٠ |

**من قراءة الجدول رقم (١٢) يتضح الآتي :**

- تباين آراء أفراد العينة حول أسلوب أو طريقة تقويم برامج التدريب على رأس العمل، وقد يرجع هذا التباين بين أفراد العينة، إلى حاجة هذا الأسلوب من التدريب إلى اكثر من وسيلة

للتقويم. فبعض أفراد العينة يؤيدون الاختبارات العملية كوسيلة للتقويم بنسبة موافقة ٦٢%-، والبعض الآخر يرى أن أسلوب تحليل العمل وما يرتبط به من تحليل المهام وتحليل المهارة يجب أن يكون أحد أساليب التقويم- بنسبة موافقة ٥٧% تقريبا.

- كما يلاحظ أيضا الاتفاق شبه الجماعي بين أفراد العينة على أهمية استخدام كل الوسائل والطرق المطروحة في الجدول السابق في تقويم برامج التدريب على رأس العمل، ذلك لأن كل أسلوب أو طريقة منها يقيس جانبا مهما من جوانب هذا النوع من التدريب.

**المحور الحادي عشر : توزيع الأدوار المنوطة بالقائمين على التدريب .**

**جدول رقم (١٣)**

**وجهة نظر الخبراء في توزيع الأدوار المنوطة بالقائمين على برامج التدريب على رأس العمل بالمدرسة الثانوية**

| م | القائمون بالتدريب | الأدوار المنوطة بهم | مهمة جدا | | مهمة | | أقل أهمية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | ك | % | ك | % | ك | % |
| ١ | مستشار المادة | - المشاركة في التخطيط لهذه البرامج (السياسات- الأهداف - المحتوى). | ١٣٠ | ٤٧,٤ | ٢٢ | ٨ | ١٠ | ٣,٦ |
| | | - المشاركة في تنفيذ هذه البرامج. | ٩٠ | ٣٢,٨ | ٤٤ | ١٦,١ | ٢٨ | ١٠,٢ |
| | | - المشاركة في تقديم هذه البرامج . | ٧٤ | ٢٧ | ٧٠ | ٢٥,٥ | ١٨ | ٦,٦ |
| | | - المشاركة في متابعة هذه البرامج . | ٨٢ | ٢٩,٩ | ٢٦ | ٩,٥ | ١٢ | ٤,٤ |
| ٢ | الموجه العام | - المشاركة في التخطيط لهذه البرامج ( السياسات- الأهداف - المحتوى ) . | ٩٤ | ٣٤,٣ | ٥٤ | ١٩,٧ | ٢ | ٠,٧ |
| | | - المشاركة في تنفيذ هذه البرامج . | ١٢٦ | ٤٦ | ٦٦ | ٢٤,١ | ٢٢ | ٨,٠ |
| | | - المشاركة في تقويم هذه البرامج . | ٨٤ | ٣٠,٧ | ٤٤ | ١٦,١ | ٦ | ٢,٢ |
| ٣ | الموجه | - المشاركة في التخطيط لهذه البرامج ( الاحتياجات التدريبية - المحتوى ) . | ١٠٦ | ٣٨,٧ | ٤٤ | ١٦,١ | ٢ | ٠,٧ |
| | | - المشاركة في تنفيذ هذه البرامج . | ١١٦ | ٤٢,٣ | ٨٨ | ٣٢,١ | ٨ | ٢,٩ |
| | | - المشاركة في تقويم هذه البرامج . | ٩٨ | ٣٥,٨ | ٣٢ | ١١,٧ | ٣٦ | ١٣,١ |
| ٤ | مدير المدرسة | - يشارك في الأدوار السابقة . | ٦٢ | ٢٢,٦ | ٢٦ | ٩,٥ | ٣٤ | ١٢,٤ |
| | | - المسئول عن متابعة إجراءات تنفيذ البرنامج التدريبي. | ١٤٤ | ٥٢,٦ | ٦٤ | ٢٣,٤ | ١٠ | ٣,٦ |
| | | - حل ما قد يعترض تنفيذ البرنامج من مشكلات. | ١٠٠ | ٣٦,٥ | ٣٢ | ١١,٧ | ١٠ | ٣,٦ |

**تابع جدولرقم (١٣)**

| م | القائمون بالتدريب | الأدوار المنـــوطة بـــــهم | مهمة جدا | | مهمة | | أقل أهمية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | ك | % | ك | % | ك | % |
| ٥ | المدرس الأول | - المشـاركة فـي تحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين | ١٤٠ | ٥١,١ | ٣٨ | ١٣,٩ | ١٤ | ٠,١ |
| | | - متابعة التطور العلمي والمهني للمتدربين بعد انتهاء البرنامج . | ١٣٠ | ٤٧,٤ | ٦٢ | ٢٢,٦ | ١٤ | ٠,١ |
| ٦ | منسق برامج التدريب | - يتولي كل خطوات البرنامج التدريبي (تحديد الاحتياجات التدريبية) . | ١٢٠ | ٤٣,٨ | ٥٨ | ٢١,٤ | ٢٨ | ٠,٢ |
| | | - تحديد الأهداف - تحديد المحتوى - تنفيذ البرنامج - تقويم البرنامج - المتابعة والإشراف ) | ٩٦ | ٣٥,٠ | ٥٢ | ١٩ | ٢٨ | ١٠,٢ |

**من قراءة للجدول رقم (١٣) يتضح الآتي :**

- تباين استجابات أفراد العينة حول الأدوار المنوطة بالمشاركين في برامج التدريب على رأس العمل، إلا أن أنهم متفوقون على ضرورة أن يكون لكل من واحد من المشاركين في هذه البرامج دور محدد يقوم به يتناسب وتخصصه وخبراته السابقة .
- كما يتضح من الجدول السابق وجود أدوار متعددة لمنسق برامج التدريب- أخصائي تدريب- على خلاف الصورة القديمة والتقليدية التي كانت تقتصر على بعض الأدوار الثانوية .

**المحور الثاني عشر: مصادر تمويل برامج التدريب على رأس العمل :**

**جدول رقم (١٤)**

**وجهة نظر الخبراء في كيفية توفير مصادر تمويلية لبرامج التدريب على رأس العمل بالمدرسة الثانوية**

| م | بدائـــــل التــــمويل | مهم جدا | | مهم | | أقل أهمية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % | ك | % |
| ١ | تخصيص جزء من الميزانية المخصصة للتدريب ضمن الميزانية العامة للتعليم . | ١٩٤ | ٧٠,٨ | ٦٨ | ٢٤,٨ | ١٢ | ٤,٤ |
| ٢ | مشاركة الأهالي والقطاع الخاص ورجال الأعمال. | ١٣٠ | ١٧,٤ | ١١٤ | ٤١,٦ | ٣٠ | ٠,٩ |
| ٣ | مشاركة السلطات المحلية | ١١٦ | ٤٢,٣ | ١٠٨ | ٣٩,٤ | ٥٠ | ١٨,٢ |

**تابع جدول رقم (١٤)**

| م | بدائـــــل التـــــمويل | مهم جدا | | مهم | | أقل أهمية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % | ك | % |
| ٤ | إضافة ضريبة تعليمية يخصص دخلها لهذا الغرض | ٥٨ | ٢١,٢ | ١١٤ | ٤١,٦ | ١٠٢ | ٣٧,٢ |
| ٥ | تشجيع المعونات الأجنبية في هذا المجال . | ٩٦ | ٣٥,٠ | ٩٦ | ٣٥,٠ | ٥٨ | ٢١,٧ |
| ٦ | ترشيد نفقات مجالات التدريب الأخرى للمعلمين مما يوفر موارد مالية للإنفاق على هذا النوع من التدريب . | ١٠٨ | ٣٩,٤ | ٩٢ | ٣٣,٦ | ٧٤ | ٣٧,٠ |
| ٧ | تشـجيع نظـام الوقـف الإسلامي للإنفاق منه على تدريب المعلمين بخاصة . | ١١٤ | ٤١,٦ | ١٢٤ | ٤٥,٣ | ٣٦ | ١٣,١ |
| ٨ | إعطاء صلاحيات خاصة للمدارس التي يقام فيها هذا النوع من التدريب لجمع التبرعات والهبات من البيئة المحلية للإنفاق منها على هذا الغرض . | ١٠٠ | ٣٦,٥ | ١١٤ | ٤١,٦ | ٦٠ | ٢١,٩ |
| ٩ | الاستفادة من الدعم المالي الذي تقدمه الهيئات الدولية المعنـية بالتعلـيم ، كالبـنك الدولـي ، واليونسكو وغيرهما. | ١٦٢ | ٥٩,١ | ٨٤ | ٣٠,٧ | ٢٨ | ١٠,٢ |
| ١٠ | المشـروعات الاسـتثمارية بالمدارس لتوفير الدعم اللازم للتدريب . | ١٢٦ | ٤٦ | ١١٨ | ٤٣,١ | ٣٠ | ١٠,٩ |
| ١١ | الاستفادة من موارد مجالس الآباء والمعلمين . | ١٠٤ | ٣٨ | ١٢٨ | ٤٦,٧ | ٤٢ | ١٥,٣ |
| ١٢ | زيـادة مصـروفات التلامـيذ لدعـم هذا النوع من التدريب . | ٦٠ | ٢١,٩ | ٦٦ | ٢٤,٠ | ١٤٨ | ٥٤,٠ |

**من استعراض الجدول رقم (١٤) يتضح الآتي :**

- أن غالبية أفراد العينة يرون ضرورة أن يخصص جزء من ميزانية التعليم لبرامج التدريب على رأس العمل .
- كما أكد المستجيبون على ضرورة الاستفادة من المنح والدعم المالي الذي تقدمه المؤسسات والهيئات الدولية المعنية بالتعليم وبالبرامج التدريبية كالبنك الدولي واليونسكو وغيرها.
- كما أكد المستجيبون على ضرورة تنويع مصادر تمويل برامج التدريب بعامة وبرامج التدريب على رأس العمل بخاصة، وكذلك ضرورة تفعيل مشاركة القطاع الأهلي والخاص في هذا المجال ، كما أكدوا أيضا على ضرورة العودة إلى نظام الوقف الإسلامي لدعم العملية التعليمية بعامة وبرامج تدريب المعلمين ورفع مستواهم بخاصة .

**تعليق عام على نتائج الدراسة الميدانية :**

من مراجعة النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الميدانية، سواء بالنسبة للاستجابات المقيدة أو المفتوحة، فثمة مجموعة من التوجيهات والنتائج الإجمالية نعرض لها فيما يلي :

- أظهرت الدراسة الميدانية حاجة برامج تدريب المعلمين على رأس العمل إلى وجود أهداف سلوكية محددة سلفا، لأن وجود هذه الأهداف يساعد على نجاح هذه البرامج وبالتالي تطوير أداء المعلمين المشاركين فيها، وذلك من حيث قدرتهم على الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، والإحاطة بالأساليب الحديثة في مجال التقويم، وإتقان طرق التدريس الحديثة، وغيرها من الأمور التي ترفع من الأداء المهاري للمعلم .
- كما بينت الدراسة أيضا مدى حاجة جميع العاملين بالمدرسة الثانوية للتدريب على رأس العمل، وبخاصة المعلمين في كافة التخصصات ، لاسيما الجدد منهم ، وذوي التقديرات الضعيفة .
- أوضحت الدراسة أيضا حاجة برامج تدريب معلمي المدرسة الثانوية إلى التخطيط لها على مستوى المدارس والمتخصصين والخبراء الذين لهم علاقة مباشرة بالعملية التعليمية كمستشاري المواد التعليمية، والموجهين، والمدرسين الأوائل، بحيث يكون التخطيط منطلقا من واقع العملية التعليمية ومن احتياجات المتدربين المختلفة .
- كما أوضحت الدراسة الميدانية أيضا أهمية مشاركة أصحاب الخبرة والمتخصصين في مجال التدريب في تقديم برامج التدريب على رأس العمل من أساتذة جامعات وأساتذة كليات التربية، والموجهين والمدرسين الأوائل والمعلمين المتميزين في تخصصاتهم .
- كما أظهرت الدراسة الميدانية أيضا حاجة هذه النوعية من البرامج التدريبية إلى تنويع في مصادر التعلم ومعينات التدريب من استخدام الحاسب الآلي والبرامج الإلكترونية، والوسائل السمعية، والارتباط بشبكة الإنترنت، والفيديو كونفرس وغيرها .
- كما بينت الدراسة أيضا حاجة برامج التدريب على رأس العمل إلى أكثر من طريقة أو أسلوب بتقديمها للمتدربين، تتركز في معظمها على الطرق والأساليب العملية والتطبيقية، بالإضافة إلى بعض الأساليب النظرية المعتمدة على الحوار كأسلوب العصف الذهني، وحلقات النقاش .

- كما أوضحت النتائج كذلك أولويات الموضوعات التدريبية، حيث يرى أفراد العينة أهمية أن يتركز التدريب على إكساب المعلمين المهارات والكفاءات التدريبية، ثم يلي ذلك التدريب على استخدامات التكنولوجيا التعليمية، كما أبدى أفراد العينة إمكانية أن يتضمن التدريب جوانب مهنية وثقافية أخرى .
- أكدت الدراسة الميدانية ضرورة أن ينعقد التدريب مصاحبا لبدء التدريس في الوحدات والأبواب الرئيسية للمقرر، وهذا يجعل توقيت إجراء التدريب مرتبطا بعملية التدريس أكثر من ارتباطه بأوقات الإجازات، ولعل هذه النتيجة تتفق مع توجيهات التدريب على رأس العمل التي أظهرتها أدبيات الدراسة .
- كما أوضحت الدراسة أيضا ضرورة مشاركة جميع القائمين على برنامج التدريب على رأس العمل " مستشارو المواد- الموجهون- مديرو المدارس- المدرسون الأوائل- منسقو برامج التدريب " في كافة عمليات البرنامج من تخطيط ومشاركة في التنفيذ ومشاركة في التقويم والمتابعة .
- وأخيرا فإن الدراسة الميدانية أظهرت حاجة برامج تدريب المعلمين على رأس العمل إلى ضرورة تنويع مصادر تمويل هذه البرامج، بحيث يسمح لمساهمات القطاع الخاص ورجال الأعمال والعودة إلى استخدام أسلوب الوقف الإسلامي، بالإضافة إلى تلقي المساعدات والمنح الدولية في هذا المجال .

## القسم الرابع

## " تدريب المعلمين على رأس العمل في المدرسة الثانوية

## نموذج مقترح من منظور نظمي "

**تمهـيد :**

لقـد وضح من عرض وتحليل أدبيات التدريب على رأس العمل، ومن رصيد الخبرة العالمية في هذا المجال أن هناك تنامي في الأخذ بهذا المفهوم باعتباره يحقق مجموعة من المـزايا للمؤسسات المدرسية ولتنمية العاملين فيها في آن واحد، كما يتواءم مع ما تنادي بـه فلسـفة التعليم والتدريب المستمر كفلسفة موجهة للتنمية البشرية في السياق التربوي المعاصر .

كذلك فلقد تجمع لدى الدراسة مجموعة من النتائج المهمة من استطلاع وجهات نظر خبراء التعليم الثانوي والمتخصصين في التدريب في كيفية التحول بمفهوم التدريب على رأس العمل إلى إجراءات عملية، وإلى اعتباره جزءا من إصلاح المنظومة المدرسية.. وانطلاقا من كافة هذه النتائج النظرية والميدانية تتقدم الدراسة الراهنة بنموذج مقترح لعملية تدريب المعلمين على رأس العمل في المدرسة الثانوية من منظور نظمي، يمكن أن نقدمه إلى صانعي السياسات الإنمائية والقائمين على تخطيط التعليم الثانوي، وذلك على مدى المستقبل المنظور لمجتمعنا، ونعرض له فيما يلي :

**التدريب على رأس العمل كنظام فرعي لنظام المدرسة:**

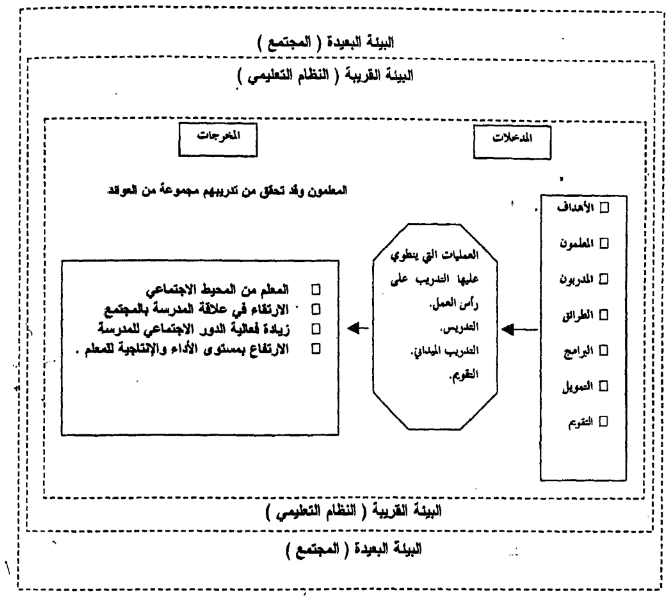
وفق منهجية النظم والتي سبق الإشارة إليها، فالتدريب على رأس العمل يمكن تصوره كنظام فرعي لنظام المدرسة الثانوية، وهذه بدورها- أي المدرسة الثانوية جزء من منظومة التعليم والمجتمع الخارجي.

وهــذا الفهــم يتــيح للقائمين على تخطيط وتنفيذ برامج التعليم الثانوي مقاربة جديدة بين مفهومي التدريب والتعليم، وبين التنمية المهنية والممارسة اليومية للمعلمين.

ومعنى أن التدريب على رأس العمل يمثل منظومة فرعية لنظام المدرسة الثانوية أي كونه أحد المدخلات الرئيسية إلى هذا النظام، وهذا يعني في الترجمة الواقعية العملية إمكانية إثراء المنظومة المدرسية، والارتقاء بالعملية التعليمية، حيث يشكل هذا الأسلوب من التدريب للمعلمين إضافة جديدة إلى معلوماتهم، وكفاياتهم ومهاراتهم، وسوف يزيد من فاعلية العلاقات البينية بين المعلمين في داخل التخصص الواحد، وفيما بين التخصصات المختلفة، في إطار مفهوم التعاون بين العلوم والتخصصات Interdisplinary، وهذا كله إضافة إلى عدم إرهاق النظام المدرسي بترك معلميه لفترات تطول أو تقصر يتجهون فيها إلى إجراء تدريب بعيد عن مكان العمل بالمدرسة، مما يشكل أحيانا هدرا لوقت العملية التعليمية وانفصاما بين الواقع التعليمي المعاش بالمدرسة وعمليات التدريب التي تأتي غالبا في صورة شكلية بحته ولا تعدو كونها محاضرات نظرية " حول العملية التعليمية" لا عن داخل العملية التعليمية ذاتها".

- **ولكن ما مكونات التدريب كمنظومة فرعية للمنظومة المدرسية ؟**

من الأهمية أن نتبين مكونات منظومة التدريب على رأس العمل كما يوضحها الشكل رقم (٤) وذلك حتى يتسنى لنا فهم كيفية عمل هذه المنظومة وسبل تفعيلها داخل المنظومة المدرسية.




**شكل رقم (٤) التدريب على رأس العمل كمنظومة فرعية لنظام المدرسة الثانوية**

ويتضح من الشكل السابق، أن هناك العديد من المدخلات تتفاعل داخل منظومة التدريب على رأس العمل :

( أهداف التدريب- المعلمين- المدربين- البرامج- الطرائق- الأنشطة- التقويم- التمويل..الخ )

كما أن هناك مجموعة من العمليات التي تتم داخل نظام التدريب على رأس العمل ومنها:
( التعليم- التدريب- التدريس المصغر- التدريس مع التلاميذ- التغذية الراجعة- تحسين عمليات التعليم والتدريب ) .

ومن المتوقع أن يسفر هذا الأسلوب من التدريب على ( المخرجات ) ممثلة في المعلم وقد تحقق من تدريبه مجموعة من العوائد :

( أ ) عوائد على المعلم ذاته مثل :

- التنمية المهنية .
- تحسين الأداء .
- مزيد من الارتباط بالمهنة .
- تحسين العلاقات البينية بين المعلمين .
- وبين المعلمين والإدارة .

( ب) عوائد على المجتمع المدرسي :

- التشغيل الأمثل للموارد .
- توفير الوقت والجهد والنفقات لزيادة كفايات المعلمين ومهارات المعلمين .
- تحسين الجودة النوعية للتعليم والارتقاء بمستوى أداء الطلاب .
- تبادل الخبرات وإثراء الحياة المدرسية .

( ج) عوائد على المجتمع الخارجي :

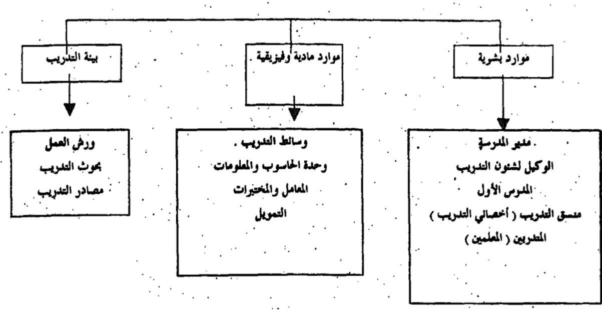
- الارتقاء بالمكانة المهنية والاجتماعية للمعلمين .
- مزيد من الفاعلية للدور الاجتماعي للمدرسة .
- تبادل الخبرات بين المدرسة وأعضاء ومؤسسات المحيط الاجتماعي .

وبناء على أن التدريب على رأس العمل جزءا في نسيج ونظام المدرسة الثانوية، فالسؤال الجوهري هو: كيف يمكن تفعيل هذا النظام حتى يؤتى ثمرته في تحقيق العوائد السابق ذكرها؟.. والإجابة على ذلك نعرضها كما يلي :

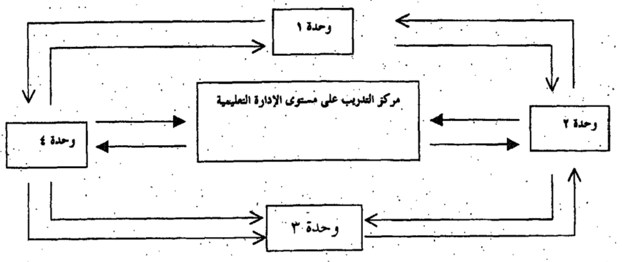
**أولا : التنظيم المقترح لبنية التدريب على رأس العمل :**

من المتصور أن يكون بالمدرسة الثانوية ( وحدة تدريبية ) ترتبط بمستوى أعلى ( مركز تدريب محلي على مستوى الإدارة أو المديرية التعليمية ) ويوضح ذلك الشكلين التالين :

وحدة تدريبية داخل المدرسة الثانوية




شكل رقم (٥) تصور مقترح لتكوين الوحدة التدريبية داخل المدرسة الثانوية .




شكل رقم (٦) تصور مقترح للارتباط التنظيمي بين وحدات التدريب على رأس العمل في نطاق الإدارة التعليمية

والتنظيم المقترح الذي يوضحه الشكلين (٥)، (٦) يجعل من الوحدة التدريبية جزءا رئيسا في تكوين كل مدرسة، وأن هذه الوحدة ترتبط بمستوى تنظيمي أعلى ( مستوى الإدارة أو المديرية التعليمية )، كما أن هذه الوحدة التدريبية تتفاوت وتتبادل الخبرات مع الوحدات الأخرى المماثلة لها في داخل كل إدارة تعليمية، ويكون دور المستوى المركزي من التدريب من قبل

الـوزارة، هـو مجـرد وضع السياسة العامة، ووضع سياسة للتزويد بالموارد المادية والفيزيقية اللازمة للوفاء بمتطلبات هذا التدريب..

**ثانيا : من هم المعنيون بالتدريب على رأس العمل ؟**

في المقدمة يجئ المعلمون من كافة التخصصات ، وكذلك المعاونون من مشرفي الأنشطة، والمرشد الطلابي ، والاخصائي النفسي والاجتماعي .. وينتظم هـؤلاء في تدريب يتخـذ الطابع ( الفـردي) أو تدريب يتخذ الطابع ( الجماعي )، وذلك حسب طبيعة ومهمة التدريب، ويتم ذلك بتخطـيط وتوجـيه ومتابعة من قبل وكيل المدرسة لشئون التدريب، وهي وظيفة يمكن استحداثها بالهـيكل الإداري بالمدرسة، وكذا المدرس الأول المسئول عن التدريب أو منسق التدريب، وثمة إمكانـية للاسـتعانة بالمعلميـن القدامى، أو بعض الخبراء من ذوي الكفايات من الجامعات ومن قطاعـات العمـل للمعاونـة والمشاركة في تدريب المعلمين، هذا بالإضافة إلى الدور المحوري للتوجـيه الفني في عمليات التخطيط والمتابعة والتقويم لما يتم من تدريب بالمدرسة، وهو الدور الذي يضاف إلى مهام التوجيه الراهن .

**ثالثا : ما الملامح الرئيسية في تكوين محتوى برنامج التدريب على رأس العمل ؟ .**

تشير الأدبيات ونتائج عدد من الدراسات الميدانية إلى أن التدريب على رأس العمل ينصب أساسا على تنمية " الكفاءات " و" المهارات " المرتبطة بالتدريس في داخل كل تخصص، على أن هذا التوجه بحاجة أيضا إلى موضوعات ذات طبيعة ثقافية واجتماعية وسيكولوجية، وهذه ينبغي أن لا تطغى على المستوى الرئيسي المرتبط بالكفايات والمهارات .

هذا ومن المتصور أن يكون اهتمام برنامج التدريب على رأس العمل موجها بصفة خاصة إلى تدريب المعلمين على استخدامات تكنولوجيا المعلومات وكيفية توظيف الحاسبات والإنترنت لمصلحة العملية التعليمية، وكيفية توظيف مصادر وأوعية المعلومات للارتقاء بكفاءات المعلم وصقل مهاراته التدريسية، ثم أن المقترح الأهم في مجال وضع أولويات للموضوعات التدريبية، هو أن يستهدف التدريب أيضا تنمية طرائق التفكير لدى المعلمين، وتعليمهم كيف يدفعون بتلاميذهم إلى التفكير من خلال التخصصات التي يقدمونها فيما يعرف "باستراتيجيات التفكير ".

**رابعا : ما مستويات المشاركين في تقديم برامج التدريب على رأس العمل ؟**

لابد من التنويه بداية إلى أن وضع توصيف للوظائف والأدوار المنوطة بالقائمين على تقديم برامج التدريب على رأس العمل، هو أمر يحتاج إلى دراسة مستقلة ويهمنا أن نعرض بصفة مبدئية لأهم هذه الأدوار والمسئوليات كما وضحت من نتائج الجانب الميداني :

**١ - مستشار المادة :**

- المشاركة في التخطيط لهذه البرامج من حيث وضع السياسات والأهداف والمحتوى .
- في تنفيذ هذه البرامج .
- المشاركة في تقديم هذه البرامج .
- **المشاركة في تقويم ومتابعة هذه البرامج .**

**٢ - الموجـهون :**

- **المشاركة أيضا في التخطيط لهذه البرامج وما تتطلبه عملية التخطيط من إجراءات** كوضع السياسات، والأهداف، والمحتوى التدريبي.
- **المشاركة في تنفيذ هذه البرامج .**
- **المشاركة في عمليات التقويم والمتابعة .**

**٣ - مدير المدرسة :**

- يشارك في الأدوار السابقة .
- هو المسئول عن متابعة إجراءات تنفيذ البرنامج التدريبي .
- حل المشكلات التي تواجه البرنامج التدريبي .

**٤ - المدرس الأول :**

- يشارك في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين الجدد أو ضعاف التقديرات .
- متابعة التطور العلمي والمهني للمتدربين بعد انتهاء البرنامج التدريبي.

**٥ - منسق برامج التدريب :**

- يشارك في كل خطوات البرنامج التدريبي .
- يشارك في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين المتدربين .

وبالطبع فإن هذا التصور المقترح للقائمين على برامج التدريب على رأس العمل بحاجة إلى مناقشة وتطوير كما أسلفنا .

**خامسا : ما الطرق الفاعلة التي يمكن اتباعها في تقديم برامج التدريب على رأس العمل ؟**

انطلاقا من الهدف الرئيسي لتلك البرامج، والذي يدور حول تنمية الكفايات والمهارات المرتبطة بتدريس مواد التخصص المختلفة، فثمة مجموعة من الطرائق التدريبية المتلائمة مع هذا الهدف، وقد أوضحتها النتائج الميدانية في الدراسة الحالية، ومن أهمها :

أسلوب المحاكاة – أسلوب لعب الأدوار – العصف الذهني – التمارين والتطبيقات العملية – التدريب المصغر – طريقة المشاريع – الحقائب التعليمية – المؤتمر التعليمي – V.Co. – التدريب المبرمج من خلال الوسائط المتعددة M.M .

**سادسا : من أين نأتي بالدعم المادي والتمويل اللازم لإقامة برنامج التدريب على رأس العمل ؟**

في تصور الدراسة الراهنة أن يكون تمويل هذا التدريب في الشطر الرئيسي منه مسئولية حكومية تقع على عاتق وزارة التعليم، على أن تنهض المحليات بدور مساعد في توفير الدعم وتأمين متطلبات هذا التدريب من خلال توظيف إمكانات البيئة المحلية، وتعزيز دور الأهالي والمقتدرين من رجال الأعمال والمستفيدين من نواتج التعليم الثانوي، وكذا من خلال استثمار إمكانات التعليم الفني من ورش ومصادر تدريب.. وثمة مقترحات لإثراء وتعزيز الدعم المادي اللازم لتفعيل برامج التدريب على رأس العمل وذلك كما يلي :

- تخصيص جزء من الميزانية العامة للتعليم لميزانية التدريب .
- تفعيل دور المشاركة الأهلية والشعبية في تمويل التعليم وبالتالي سيكون لذلك مردود إيجابي في تمويل برامج التدريب .
- ترشيد نفقات تدريب المعلمين في البرامج التقليدية التي لا طائل فعلي من ورائها وتخصيص الوفر من هذه النفقات لبرامج التدريب على رأس العمل .
- عطاء صلاحيات خاصة للمدارس بتلقي التبرعات والهبات على أن يحول جزء من إيرادها لتمويل برامج التدريب على رأس العمل .
- الاستفادة من الدعم المالي الذي تقدمه الحكومات والمؤسسات والهيئات الدولية لتمويل التعليم.
- تشجيع نظام الوقف الإسلامي للإنفاق منه على التعليم بعامه وعلى التدريب بخاصة

**مقترحات بدراسات قادمة :**

تواصلا مع الدراسة الراهنة ، فيمكن اقتراح دراسات أخرى قادمة كما يلي :

١- إجراء دراسات مماثلة للدراسات الحالية لتفعيل التدريب على رأس العمل في مراحل التعليم الأخرى بخلاف المرحلة الثانوية .

٢- دراسة حول الجانب الخاص باقتصاديات التدريب على رأس العمل مقارنة بالتدريب التقليدي.

٣- دراسة حول توظيف تقنيات الاتصال والإعلام الحديثة في التدريب على رأس العمل في التخصصات المختلفة .

# المراجع

١- أحمد، نازلي صالح وآخرون (١٩٩٧/٩٦) : مهنة التعليم، برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية المستوى الجامعي، وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعات المصرية .

٢- الخطيب، أحمد، (١٩٨٩) : دور مؤسسات إعداد وتدريب المعلم في تعزيز مهنة التعليم، دراسات تربوية، القاهرة، رابطة التربية الحديثة، المجلد الرابع، الجزء (١٦)، يناير ١٩٨٩.

٣- الدباس، صالح بن مبارك (١٩٩١) : التدريب ونظريات الاتصال، رسالة الخليج العربي، العدد التاسع والثلاثون، مكتب التربية العربي لدول الخليج .

٤- السعيد، سعد محمد، وآخرون، (٢٠٠١) : مفاهيم ومصطلحات التخطيط التربوي، الرياض، الإدارة العامة للتخطيط التربوي، وزارة المعارف السعودية .

٥- اليونسكو، (١٩٩٨) : المعلمون والتعليم في عالم متغير، تقرير عن التربية في العالم لعام ١٩٩٨ .

٦- حربي، منير عبدالله، (١٩٩٥) : مدى وفاء مؤسسات تدريب معلمي المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة لمتطلبات تحقيق هدفها – دراسة ميدانية – التربية المعاصرة، العدد التاسع والثلاثون، السنة الثانية عشر، سبتمبر١٩٩٥ .

٧- حمدان، محمد زياد، (١٩٩٠) : تصميم وتنفيذ برامج التدريب– بأسلوبية رقمية سلوكية لتحسين الموظف والمؤسسة والوظيفة، سلسلة التربية الحديثة (٣٠)،عمان، دار التربية الحديثة

٨- رفاعي، علي محمد، (١٩٨٧) : الأساليب الحديثة للتدريب الإداري، المجلة العربية للتدريب، العدد الأول، الرياض، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب .

٩- زاهر، ضياء الدين، (١٩٩٥) : الوظائف الحديثة للإدارة المدرسية من منظور نظمي، مستقبل التربية العربية، المجلد الأول، أكتوبر ١٩٩٥ .

١٠-زاهر، محمد ضياء الدين، (٢٠٠١) : التقرير النهائي للدراسة المسحية عن "وحدات التدريب داخل مدارس التعليم الأساسي، مقدم إلى وحدة التخطيط والمتابعة، برنامج تحسين التعليم، القاهرة ، مايو٢٠٠١.

١١- سعيد، محمد مالك (١٩٨٩) : تدريب معلمي المرحلة الابتدائية في أثناء الخدمة (دراسة مقارنة) ، التربية المعاصرة، العدد الثالث عشر، أكتوبر ١٩٨٩.

١٢- سيكاران، أوما، (١٩٩٨) : طرق البحث في الإدارة، مدخل بناء المهارات البحثية، ترجمة بسيوني، إسماعيل علي، والعزاز، عبدالله سليمان، الرياض جامعة الملك سعود.

١٣-صبيح، نبيل أحمد عامر، (١٩٨١) : دراسات في إعداد وتدريب المعلمين، الطبعة الأولى، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية .

١٤- عبد العظيم، أحلام محمد، (١٩٩٨) : رؤية السياسة التعليمية لاستخدام التكنولوجيا في تطوير التعليم (دراسة تقويمية) التربية والتنمية، القاهرة، المكتب الاستشاري للخدمات التربوية، العدد (١٥)، ديسمبر ١٩٩٨ .

١٥- قصراوي، نهلة، (١٩٩٦) : أثر التدريب في رفع مستوى المعلمين وأدائهم، التربية، العددان ١٣٣-١٣٤ ديسمبر/فبراير ١٩٩٦، دولة الإمارات العربية .

١٦- مركز التدريب التربوي، (١٩٩٤) : المدرسة وحدة أساسية للتطوير التربوي والاجتماعي، رسالة المعلم، عمان، الأردن، العدد ٣١ ١٩٩٤ .

١٧- يوسف، عبد الواحد عبدالله (١٩٨٥) : إعداد وتدريب المعلم المجدد ، التربية الجديدة ، العدد (٣٦) سبتمبر ١٩٨٥.

18- Berger, M.,R., ( 1996 ) : Developing A Quality Teaching Force, Amercan Federation of Teachers, National Conference on Theacher Education, Preparation - Training Welfare, International Experience Round Table, Egypt, Cairo.

19- Catchings, Marilyn, (2000) : The Models of Professional Development for Teachers: Factors Influencing fluencing Technology Implementation in Elementary Schools, The Louisiana State University, Publication AAT9979252 Number Dissertions - Fal Citation & Abstract .

20- Corley, Theresa Roebuch, (2000) : Staff Development and Secondary Science Teachers: Factors That Affect Voluntary Participation, University of Alabama at Birmingham Publication AAT 9976842 Number, Dissertions - Full Citation & Abstract .

21- Dean, Joen, (1991) : Professional Development in School, Philadelphia Open Universtiy Press .

22- Franks, Ruth A., (2000) : An Invesitgation Into The Effectiveness of The Trainers Model for In - Service Science Professional Development Progroms for Elementary Teachers, The University of Taxas AAT 992791 N., Umi Pro Quest Digital Dessertaion - Full Citation & Abstract .

23- Furlong, J., (1996) : School - Based Initial Theacher Education: Recent Experience in England and Waler., Paper Presented at National Conference on Teacher Education, Cairo, Egypt, Nov., 1996 .

24- Jayce, Bruce & Clft, R., (1984) : The Phonix Agenda Educational Reform in Teacher Education, Eductional Researcher 5-18 April .

25- Miller, B., (1987) : The History of Training in Craig, (Edr) Training Development, Handbook - A Guide To Human Resource Development. New York: Mc Graw - Hill Book . Co ،.

26- Mycue, Sheri J., (2000) : The professional Circle: Acasse Study of Agroub Work Model of Professional Development With primary Grade Early Childhood Teachers, University of New Orleans Publication AAT 9970111 .

27- Sekaram, Uma, (1992) : Research Method for Business Askill Building Approach, Second Edition, by Cohn Wiley and Sons. Inc Illinois U.S.A .

28- Stallings, & Kowalski,: (1990) : Research on Professional Development Schools, in Handbook of Research Macmillan Publishing Company, New York.

29- Stephainc, Kim K., (2000) : The New Teacher Mentor Program in Batlimore Country Public Shools AAT 995227 N., Ami Pro Quest Digital Dissertation - Full Citation & Abstract.

30- Stewart Melanie R., (2000) : The Evalution of Professional Development Traning for Elementaty Teachers in Urban, AAT 9963466 N., Umi Pro Qeust Digital Dessertion - Full Citation & Abstract.

31- Rowe, Parricia Irwin, (2000) : Perceptions of Physical Education Teahers About The Desige and Inplementaion plementaion of In - Service Trainung: Acass Study, Michigan State University, Publication AAT 9971991 Number, Umi Pro Quest Digital Dissertation - Full Citation & Abstract .

32- Williams, Micheal ،(1991) : In - Service Educational and Training, Policy and Practice, Cassell Education Limited .

33- Webster, Thomas J., (2000) : First year Theacher: Their Evalution From Pre-service To The End of First year of Pratice in The Context of Organizational Frames, AAT 9973932 N., Umi Pro Quest Digital Dessertation - Full Citation & Abstract.

34- Wiater, Werner, & Schrom, Werner,(1996), Germen Experience, National Conference on Teacher Education, Preparation - Training - Welfare, International Experince Round Table. Egept , Cairo .

# الملاحـــــــــق

## ملحق رقم (١) أداة الدراسة الميدانية (*)

## صحيفة استبيان

## حـــــــول

## " تفعيل دور المدرسة الثانوية كوحدة لتدريب المعلمين "

## ( من وجهة نظر الخبراء والمختصين )

إعـــداد

د. نبيل عبد الخالق متولي

مدرس أصول التربية بكلية التربية بالسويس

٢٠٠١ م

(*) أصل صحيفة الاستبيان مودعة لدى سكرتارية تحرير مجلة مستقبل التربية العربية .

ملحق رقم ( ٢ ) : قائمة بأسماء السادة المحكمين

| م | الاســـــــم | الدرجة الوظيفية |
|---|---|---|
| ١ | أ . د / أحمد غندر | أستاذ الفيزياء بكلية التربية بدمياط |
| ٢ | أ . د / جمال بديع محمد | أستاذ الكيمياء بكلية التربية جامعة الأسكندرية |
| ٣ | أ . د / حسن حسين زيتون | أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم كلية التربية بطنطا |
| ٤ | أ . د / حسن عبد المالك | أستاذ الإدارة والتخطيط بكلية التربية جامعة الأزهر |
| ٥ | أ . ذكية محمود رمضان عسل | وكيلة الإدارة العامة للتدريب بوزارة التعليم |
| ٦ | د . شوقي السيد الشريفي | أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد بتربية دمياط |
| ٧ | أ . عادل العشري | خبير التدريب بالإدارة العامة للتدريب بوزارة التعليم |
| ٨ | أ. د / عبد الراضي إبراهيم محمد | أستاذ أصول التربية بكلية التربية بجامعة عين شمس |
| ٩ | أ . د / على السيد الشخيبي | أستاذ أصول التربية بكلية التربية جامعة عين شمس |
| ١٠ | د . فؤاد أحمد حلمي . | أستاذ الإدارة والتخطيط المساعد بالمركز القومي للبحوث التربوية |
| ١١ | د . محمد العجمي | أستاذ أصول التربية الإسلامية المساعد بتربية الأزهر . |
| ١٢ | أ . د / مصطفي عبد القادر عبد الله | أستاذ أصول التربية بكلية التربية بجامعة عين شمس |
| ١٣ | أ . د / همام بدراوي زيدان | أستاذ الإدارة والتخطيط بتربية الأزهر |
| ١٤ | أ . د / عبدالفتاح حجاج | أستاذ أصول التربية بكلية التربية بجامعة الاسكندرية |
| ١٥ | أ . د / عنتر لطفي | أستاذ أصول التربية بكلية التربية بجامعة الاسكندرية |

# كفالة حق المرأة فى التعليم والتعلم : القيود والفرص المتاحة فى المجتمع والتعليم المصرى فى العقود الأولى من القرن الـ ٢١ .



د. عفاف محمد سعيد (*)

**مقدمة الدراسة وأهميتها :**

لقـد غدت قضية التنمية البشرية حقاً واجباً ومحوراً رئيسياً تدور حوله جهود المجتمعات فـى كوكبـنا من أجل البقاء والنماء والتنافس والصراع فى عالم اليوم والغد وكما يقرر " عمار" فتتسع أفاق القضية – قضية التنمية البشرية – لتشمل تنمية الإنسان كل الإنسان فى مختلف قدراته وطاقاته الى أقصى ما يمكن أن تبلغه على امتداد حياته، وتمتد كذلك إلى كل إنسان ، أينما كانت مواقعه المكانية أو الاجتماعية أو العملية .

والالتفات إلى أهمية التنمية البشرية – وسيلة وغاية – ليس بجديد فى الفكر الإنسانى ، أو فـى الممارسات المؤسسية ، بيد أن تلك الأهمية فى أولويتها قد أخذت تفرض نفسها بقوة وإلحاح منذ العقدين الماضيين لتحتل موقع الصدارة من هموم التنمية ومتطلباتها حاضراً ومستقبلاً ويعزز هذا التوجه انتقال مركز الثقل فى مصادر القوة والحيوية فى مجتمعات القرن القادم ، من امتلاك للثروات الطبيعية إلى امتلاك المعرفة والقدرة على إنتاجها وتوظيفها وتوزيعها ، واستغلالها لخلق الثروة فى صورها السلعية والخدمية المألوفة وغير المألوفة (١)

والتنمـية البشرية الفاعلة والمؤثرة على هذا وسيلتها التعليم كما نعلم ، ولكنه التعليم الذى يعـم كـل أفـراد المجـتمع ذكوراً وإناثاً ، وعلى مدى حياتهم ، ووفقاً لفرص متكافئة لا يعوقها الانـتماءات الطبيعية أو العرقية أو الجنسية للأفراد ، وهذا ما شاع فى الأدبيات المعاصرة تحت مفهوم " تكافؤ الفرص التعليمية (٢) .

وانطلاقـاً مـن مبادئ وأصول التنمية البشرية المستدامة ، ومن الفهم الراهن لمبدأ تكافؤ الفـرص التعليمـية يتصاعد الاهتمام بموضوع " الحق فى التعليم والتعلم " وكفالة هذا الحق لدى فئات المجتمع ، وسبل تنظيمه وتفعيله على صعيد الواقع التربوى والاجتماعى . ولعل كفالة حق

---

(*) أستاذ مساعد بقسم أصول التربية بكلية البنات جامعة عين شمس .

التعليم لدى قطاع المرأة بالذات يعد موضوعاً مثيراً للجدل حتى فى تلك المجتمعات المتقدمة والتى قطعت شوطاً بعيداً فى مجال حقوق الإنسان ، إذ تتباين الفلسفات والثقافات إزاء كفالة حق المرأة فى التعليم ، وحتى مع إقرار المبدأ فى ذاته ، تظل الاختلافات قائمة بخصوص كيفية تنفيذه وتنظيمه ..

وقد يرى البعض من المعنيين بالتربية فى مجتمعنا أن تناول مثل هذا الموضوع أصبح غير ذى بال ، بعد أن فتحت الأبواب أمام الجميع من دون تمييز للالتحاق بالمؤسسات التعليمية على كافة مستوياتها ، بل إن هؤلاء يؤكدون وجهة نظرهم بتسيد الفتيات فى بعض التخصصات والشعب الجامعية كأقسام اللغات مثلاً، وأن هناك اليوم منافسة فى الشهادات العامة بين الأولاد والبنات ، وقد تحسم لصالح البنات بتبوء مراكز متقدمة والحصول على معدلات نجاح عالية .. ومع تقدير هذه الوجهة ، إلا أن المدقق فى أوضاع تعليم الإناث ، وبخاصة فى المناطق الريفية والمحرومة والعشوائيات ، يجد ظواهر متفشية بين الإناث بالذات ، كالأحجام والتسرب وعدم مواصلة الدراسة ، والاكتفاء بالمراحل الأولى من التعليم ..

يحدث هذا فى مجتمعنا ونحن مقبلون على منافسة عاتية فى عصر العولمة الذى يعنى بالأساس بنوعية البشر وقدراتهم المبدعة ومقياس التقدم فيه فى حيازته لهؤلاء المبدعين بما يؤهلهم للمنافسة وبلوغ المعايير المبتغاه لعصر المعلوماتية القادم .. وعلى التربية – كما يقول تقرير التعلم ذلك الكنز المكنون [٣] – أن تمكن الجميع – فى عصر العولمة بدون استثناء ، من استثمار جميع مواهبهم ، وكل طاقاتهم الخلاقة إلى أقصى مدى ، وهو ما يعنى بالنسبة لكل فرد – ذكراً كان أم أنثى – شحذ قدراته الذاتية لكى يتسنى له تحقيق مقاصده الشخصية ..

**حول منهجية الدراسة :**

البحث فى كفالة حق المرأة المصرية فى التعليم ليس ترفاً ، وإنما ضرورة حياتية تفرضها الرغبة المجتمعية العارمة على الاستعداد والتحسب للعيش فى القرن الـ ٢١ بل والمنافسة مع الآخرين أيضاً ، فمصر أمة لها تاريخ مشرف ، وتطلع إلى مستقبل أفضل ، وفى هذا تتجه الدراسة الراهنة إلى البحث فى الفرص المتاحة محلياً وعالمياً والحافزة على كفالة وتنظيم حق المرأة المصرية فى التعليم والتعلم ، وكذلك القيود والمخاطر التى قد تحد من كفالة هذا الحق ، وتقصى أنواع القيود والفرص القائمة والمحتملة بشكل معطيات لدى متخذى القرار على كافة أصعدة السياسة الاجتماعية ، وبعض هذه المعطيات قد تكون لها أصول طبيعية أو مؤسسية أو سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية فى الواقع المحلى المصرى ، بينما قد يصدر بعضها الآخر عن

المحـيط الإقليمي أو المحيط العالمي اللذين يتحرك فيهما متخذو القرارات في مصر . وعلى هذا فـإن رصـد القـيود والفرص القائمة والمحتملة في مجال كفالة حق المرأة المصرية في التعليم والتعلم سوف يفيد في تصميم أية سيناريوهات يتم إجراؤها للنهوض بتعليم المرأة المصرية (٤) .

وهذا النهج من شأنه تمكين القائمين على تخطيط السياسات الإنمائية والتعليمية من وضع الحلول الآنية والمستقبلية التي تكفل الاستثمار الأمثل لقدرات الإنسان المصري ذكراً كان أم أنثى.

**أولاً : كفالة حق المرأة في التعليم والتعلم إشكالية متجددة في مجتمعنا :**

فالمطـالع لـتاريخ التعليم الحديث في مصر يلمح الطبيعة الجدلية لقضية تعليم المرأة ، حيث كان هناك دائماً المؤيدون ، والمحافظون ، والرافضون (٥) .. وكل له مبرراته التي يستقيها تـارة من الدين ، وتارة أخرى من ظروف الواقع الاقتصادي ومطالبه ، وتارة من الإرث الثقافي ومنظومة القيم الاجتماعية الحاكمة .. وكافة هذه الرؤى الاجتماعية كان لها انعكاساتها على نظام التعلـيم في مصر ووضعية الفتاه في داخله ، وارتبط بوضع الفتاه في التعليم مسائل أخرى تتعلق بالاخـتلاط ونوعـية المناهج الدراسية ، ومسألة عمل الفتاه بعد تخرجها ، وما يتناسب معها من أعمـال إلى غير ذلك من المسائل التي شغلت حيزاً كبيراً من التفكير التربوي الاجتماعي ، وكان لها صداها في توجيه الحياة الاجتماعية والاقتصادية ، بل والسياسية كذلك ..

ومصـر وهـي تعـيش العقود الأولى من الألفية الثالثة ما تزال معنية بقضية الحريات ، وحـرية المـرأة بـالذات ، وذلك على الرغم من الشوط الهائل الذي قطعته على طريق الحقوق المكفولة لها ، والتي تحققت بجهود مستنيرة وكفاح ممتد ومتواصل من جانب القوى التحررية في مجتمعنا .

ولكـن ما يستدعي البحث في حق المرأة في التعليم هو التخوف من نسبة الأمية المتزايدة في صفوف المرأة المصرية ، وتفاقم معدلات الرسوب والتسرب في التعليم كما سبق وأن أشرنا ، إضـافة إلـى بـزوغ دعوات متطرفة من قبل بعض الجماعات والفئات تناهض مسألة الحريات والحقوق الممنوحة للمرأة خشية أن تقودها إلى منافسة عالم الرجال والتبرج والتمرد على التقاليد العريقة والأعراف المستقرة منذ زمن ..

ولكـن علـى ما يبدو أن هذا التخوف لا يقتصر فقط على مجتمعنا ، حيث تشير الوثيقة العالمية التي صدرت في جنيف عام ١٩٩٤م إلى حقيقة جوهرية مفادها أنه بعد مرور قرابة ٤٠ عاماً على صدور اتفاقية الحقوق السياسية للمرأة ، ورغم التقدم الذي أحرزته ، فقد كشفت دراسة

للاتحــاد البرلمانى الدولى عن أن عدد مقاعد النساء فى برلمانات العالم يعانى من الهبوط ، ففى عــام ١٩٨٨م كــان النســاء يشغلن ١٤,٨% من جملة المقاعد البرلمانية ، وأن نسبة النساء فى المــنطقة العربية لا تتعدى ٣ر٣ % ، وأنه من المتوقع أن تتراجع هذه النسب ما دامت معدلات الأمــية فى تصاعد ، وما دامت وسائل الإعلام تكرس الصورة التقليدية للمرأة ، إضافة إلى عدم الاســتقرار التشــريعى لــنظام الانــتخابات ، وضعف المؤسسات الحزبية ، وسيادة التقاليد غير المشجعة للمرأة على المشاركة السياسية [٦] .

وفــىْ الــبلدان العربية ذاتها فثمة وضعية متفاوتة تبعاً للأوضاع الاقتصادية والمجتمعية ، علــى أن انحسارْ دور المرأة العربية والمصرية فى مجال المشاركة السياسية والاجتماعية ينبئ عــن خلــل أيضاً فى أوضاعها التعليمية ، سواء من حيث إتاحة فرص الالتحاق أمامها ، أو من حيث مساعدتها على مواصلة تعليمها فى مواجهة عقبات اجتماعية عديدة .. يحدث هذا فى عصر العولمة ، حيث تثمن المجتمعات بما تمتلكه من رصيد الخبرة والمهارة لأفرادها ذكوراً وإناثاً من دون تفرقة ، ويحدث هذا ولدى مجتمعاتنا العربية مشاكلها الداخلية العديدة وخططها التنموية التى تحتاج مساهمة فاعلة لكافة أفراد المجتمع ..

<u>من هذا العرض لإشكالية كفالة حق المرأة المصرية والعربية فى التعليم فى ظل أوضاع وظــروف اجتماعــية وثقافــية معاكسة ، وفى ظل تحديات ومطالب عصر العولمة من حولنا ، يجعلنا نطرح التساؤلات التالية</u> :

١ – ما القيود التى ما تزال تعوق حق المرأة المصرية فى الحصول على التعليم العصرى ؟
٢ – وما الفرص المواتية لتعزيز هذا الحق خلال العقود الأولى من القرن الـــ ٢١؟
٣ – ومــا الرؤى والإجراءات التى تكفل حق المرأة فى الحصول على التعليــم بالكم والكيف الملائم لمتطلبات عصر العولمة فى القرن الــ ٢١ ؟

ولعل إجابة هذه التساؤلات من شأنه أن يسهم فى تجلية الإشكالية المشار إليها ، ويستدعى هــذا اللجــوء إلــى مصادر الفكر الاجتماعي والتربوى التى تناولت قضية تعليم المرأة ، وكذلك الكتابات التى تحمل رؤى المستقبل لمجتمعنا في مواجهة تحديات العولمة ، والدور الفاعل للتعليم ضمن تلك الرؤى ..

**أولاً : حول القيود المعرقلة لكفالة حق المرأة المصرية فى التعليم والتعلم :**

فى إطار مفاهيم " الكوكبية " ، " والقرية الكونية " ، "والعولمة " ؛ فثمة مخاطر وقيود تهدد مجتمعــنا [٧] – والمجــتمعات العربية عموما – وتعوقه عن المضى فى برامج التنمية والتحديث

ومحاولة اللحاق بالقوى الكبرى ، فرياح التغيير والتحديث والمنافسة من حولنا باتت تهدد الإنسان العربى إذا لم يتداركها ويتخذ من التدابير والتخطيط المستقبلى ما يكفل له تجاوزها ..

فمصـــر والعالم العربى ككتلة سكانية وثقافية تصنف حاليا ضمن البلدان النامية ، وضمن دول الجـــنوب الفقـــيرة ، وذلـــك فى مواجهة الشمال الغنى ..والعولمة لا تعنى بالضرورة زوال الفوارق الاقتصادية ، بل ربما استمرارها وتدعيمها .

ومـــع افـــتراض استمرار الأوضاع الحالية فى عالمنا العربى مع شىء من التحسن يبقى التعلـــيم ــ وتعليم المرأة بالذات ــ قضية رئيسية كما وكيفا، وتبقى أعداد كبيرة من التلاميذ فى سن التعليم خارج المدارس، وتبقى أعداد كبيرة من البالغين تعانى الأمية. يوضح ذلك الجدول(١).

جدول رقم (١)

معدلات التحاق الإناث بالتعليم فى البلدان العربية

مقارنة بالبلدان الصناعية فى عام ١٩٩٣ (*)

| المرحلة التعليمية | البلدان العربية | البلدان الصناعية |
|---|---|---|
| الابتدائى | ٨١ر٦ | ١٠١ر٠ |
| الثانوى | ١٨ر٣ | ٩٦ر٥ |
| العالى | ٩ر٥ | ٥٠ر٢ |
| جميع المراحل | ٥٢ر٥ | ٨٣ر٧ |

وتفصـــح الأرقـــام السابقة عن مبلغ التأخر الذى تعانى منه المرأة العربية ، والمتمثل فى نقـــص معدلات الالتحاق فى كافة المراحل التعليمية قياساً بالبلدان الصناعية .. وإذا تتبعنا الأرقام المطلقـــة لأعـــداد مـــن هـــم خـــارج نظام التعليم ، وكذا أعداد الأميين فى عالمنا العربى ، فإن الإحصـــاءات تشير إلى أن الأطفال والشباب خارج التعليم سنة ١٩٩٠ فى المرحلة العمرية ٦ – ١٧ سنة هم ٢٣ مليونا يمثلون (٣٥%) من هذه الفئة ، وإذا استمرت الاتجاهات الحالية يتوقع أن يرتفع العـــدد إلى ٢٨ مليونا سنة ٢٠٠٠ يمثلون ( ٣٣ % ) من الفئة العمرية ، وإلى ٣٦ مليونا ( ٣٢% ) ســـنة ٢٠١٥ ، ثم إلى ٤١ مليونا ( ٣٤% ) سنة ٢٠٢٥ . هذا وتبلغ أعداد الأميين ٦٣ ملـــيونا سنة ١٩٩٠ يمثلون ( ٩ر٣% ) من الفئة العمرية ١٥ سنة فأكثر ، ويرتفع العدد إلى ٦٨ مليونا سنة ٢٠٠٠ ( ٥ر٣٨% ) وإلى ٧٠ مليونا سنة ٢٠١٠ ( ٣٠% ) . [٨]

---

(*) كتاب الإحصاء السنوى لليونسكو ، ١٩٩٥ م .

ولعل المعدلات آنفة الذكر تعد مؤشراً حقيقياً على ضعف فرص التعليم وضعف الجهود المبذولة لتعليم الإناث عموماً ، وتنبئ فى ذات الوقت عن قيود متعددة مجتمعية وتعليمية تقف عائقاً أمام تعليم الإناث فى عالمنا العربى فى الآونة الراهنة ..

كذلك تشير الإحصاءات الحديثة [٩] إلى تزايد معدلات الأمية فى البلدان العربية بالقياس إلى البلدان الصناعية ، وبخاصة فيما يخص الإناث ، ويتضح ذلك من الجدول رقم (٢) التالى :

**جدول رقم (٢)**
**يوضح معدلات الأمية فى البلدان العربية والبلدان النامية**
**قياسا إلى مجموعة الدول الصناعية فى عام ١٩٩٣**

| البيـــان | البلدان العربية | البلدان النامية | البلدان الصناعية | العالم بأكمله |
|---|---|---|---|---|
| معدل الأمية بين الكبار ( فوق سن الـ ١٥ ) | | | | |
| – ذكـور | ٤ر٢٤ | ٤ر٢٢ | ٣ر١ | ٥ر١٧ |
| – إنـاث | ٦ر٥٩ | ٢ر٤٠ | ٥ر١ | ٤ر٣٠ |
| المجموع | ٥ر٤٧ | ٢ر٣١ | ٧ر١ | ٧ر٢٣ |

ومن الجدول فثمة معدلات مرتفعة من الأميين لكلا الذكور والإناث فى البلـدان العربية ( وتزداد فى الإناث ) ، وهذا قياسا إلى البلدان النامية والبلدان الصناعية .

– هذا عن المرأة العربية ؛ فماذا عن المرأة المصرية ؟

ثمـة مجموعة من القيود والضغوط الاجتماعية ما تزال تحيط بتعليم المرأة فى مجتمعنا ، نتبينها فيما يلى :

**(أ) عدم التطبيق الكامل لمبدأ تكافؤ الفرص :**

رغماً عن الجهود المبذولة على المستويات الرسمية فى مجال تكافؤ الفرص التعليمية فى مجتمعـنا ، وتـنامى التحاق الفتيات بكافة مراحل التعليم ومستوياته ، بل وتفوقهم فى الشهادات العامة بالقياس إلى الذكور ، إلا أن الشواهد المستمدة من الثقافات الفرعية فى ريف مصر وقراها وفـى المناطق العشوائية ولدى قطاعات ليست قليلة من مجتمعنا بصفة عامة تنبئ عن نقص فى التنظـيمات والتدابـير والفرص المتاحة فى المجتمع وفى التعليم ذاته لإعلاء حق الفتاة فى التعليم وتمتعها بفرص متساوية مع الفتيان وفق ما تشير بذلك الأدبيات الحديثة [١٠] .

فثمة شكوك حول ما يبذل من جهود فى المناطق الريفية والنائية وهى التى يتجاوز سكانها نسـبة ٦٠% من إجمالى سكان المجتمع المصرى ، وهل تتناسب هذه الجهود مع جوانب أخرى

من الهدر والتبديد لثروتنا البشرية فى قطاعات المرأة بالذات وكيف نعلى شعار أن المرأة نصف المجتمع ، وهذا النصف غير قادر على تحمل تبعات التنمية ، ولا على التجاوب مع متطلبات القرن الحادى والعشرين ؟ وأين هو التعليم العصرى الذى يؤهل الأفراد جميعهم ذكوراً وإناثاً لمجابهة عصر المعلوماتية وتيار العولمة الجارف ؟

ونعود إلى المرأة بالذات ، فتشير الشواهد إلى استمرار النظرة المتدنية والمحافظة إلى البنت فى الريف المصرى ، وقصر تعليمها إن تم ذلك .. على المراحل الأولى من التعليم ، حيث وظيفتها المطلوبة هى المساعدة فى شئون الأسرة ثم الزواج وتربية الأولاد ، وحيث لا ينتظرها مستقبل عملى أو علمى كما ينتظر الذكور (١١) ..

والتعليم ذاته من خلال الممارسات التدريسية والتعليمية المتعددة قد يكرس مفاهيم لدى الفتاه تعوق متابعتها لدراستها ، بل أن بعض الدراسات قد أوضحت (١٢) أن هناك عوائق داخل النظام التعليمى ذاته تفضى إلى تسرب الفتيات ، ويساعد فى ذلك قصور الإنفاق التعليمى عن ملاحقة الطلب على التعليم وإيجاد فرص متنوعة فى داخله للاختيار والتشعيب والتنقل بين الأنشطة والهوايات والتعامل مع التكنولوجيا التعليمية الحديثة .. وكفالة حق المرأة المصرية فى التعليم والتعلم ، لا يمكن الادعاء بوضوحه تماماً ، فما تزال شواهد فى المجتمع والتعليم يستدل منها على نوع من القصور ، فحينما تشير الإحصاءات الحديثة (١٣) إلى أن نسبة الأمية الغالبة فى مصر هن من النساء ، إذ تبلغ قرابة ٦٠% فى الحضر وتزداد فى الريف والمناطق العشوائية لتتجاوز ٧٧% . وأن هناك ارتباطاً وثيقاً بين عدم إتاحة فرص مواتية للفتيات وبين الأمية ، إضافة إلى تزايد نسبة تسرب الإناث من مراحل التعليم ، مما يزيد أيضاً من نسبة الأمية . ورغماً عما كتب من بحوث ودراسات ومؤتمرات تناولت مشكلة الأمية فى مجتمعنا ، فما تزال الإعداد المطلقة للأمية تتصاعد وما تزال النسبة الغالبة من تلك الأعداد من النساء .. وأمية المرأة فى أكثر التحليلات التى تناولتها (١٤) أنها مشكلة ثقافية بالدرجة الأولى ، فأمية المرأة معناها تكريس لثقافة الصمت والمشافهة القديمة المتوارثة ، وهى ثقافة تقاوم كل تغيير وإصلاح فى كافة مجالات الحياة الأسرية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتعليمية ، بل تقاوم جهود محو الأمية نفسها، لذا عنيت تلك الدراسات بأن المخرج من ذلك إنما هو الارتفاع بالمستوى الثقافى للمرأة، ونشر الوعى الاجتماعى بأهمية تعليمها وبخاصة فى تلك المناطق الفقيرة (١٥) .

(ب) الوضعية الثقافية غير المنصفة للمرأة :

بعد آخر من أبعاد الإشكالية الراهنة ، أنه وحتى بعد أن تقرر حق تعليم الفتاه باعتباره مبدأ وحقاً إنسانياً مصاناً ، فإن هناك من قيد هذا الحق بتخصيص ما يسمى " بالتعليم النسوى " الذى

يقتصـــر على تقديم ما يؤهل الفتاة لدورها كزوجة وكأم في المقام الأول [١٦] ، وهذا تناقض آخر مـــع مفهـــوم تكـــافؤ الفرص كما تعلنه الأدبيات الحديثة في التربية والذي يؤكد على تلاشي هذه الفروق في نوعية ما يقدم من تعليم لدى الجنسين ، وقد يكون بالفعل ثمة ضرورة لأن تنال الفتاة موضـــوعات بعيـــنها أثـــناء دراستها ، ولكن ينبغي أن تتاح لها في ذات الوقت فرص الاختيار والالـــتحاق بأنواع التعليم التي تلائم قدراتها وإمكاناتها العقلية .. فهذا الوجه من الإشكالية الراهنة تـــتعلق أساســـا بالذهنية العربية وما هو قابع فيها من بقايا عصور الحريم والتمييز بين الجنسين لمجـــرد الرغـــبة فـــي إيجـــاد هذا التمييز ودون النظر لاعتبارات المصلحة الاجتماعية والرؤى الناضـــجة حول التنمية البشرية والاستثمار في البشر من خلال التعليم .. ولعله من المهم النظر إلـــى الإشكالية الراهنة التي تحيط بكفالة حق المرأة المصرية والعربية عموما في التعليم والتعلم باعتـــبارها جـــزء من مشاكل التخلف في المجالات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية والتشريعية والسياسية ، وهي قبل كل شيء جزءاً من مشكلة المواطن العربي للحصول على حقوقه الإنسانية الأولية في مجتمعه [١٧] .

يقـــول تقريـــر المنظمة العربية لحقوق الإنسان عن حقوق الإنسان في الوطن العربي في بدايـــة حقـــبة الثمانينيات [١٨] : " إن المـــرأة عموما في الوطن العربي تتعرض لما اصطلح على تسميته (الزدواج القهـــر ) ففضـــلا عـــن الظـــرف العام الذي تعاني في إطاره الصعوبات التي يواجهها المواطـــن العربي، فإنها أيضا تعاني من صعوبات لكونها امرأة ، ويتعلق ذلك بحرمانها من كثير من حقوقها الأساسية " .. ويضيف التقرير : " والمدهش أنه حتى في الدول التي تأخذ بتشريعات متقدمة بالنسبة لأوضاع المرأة تهددها انتكاسات متكررة " ..

هذا ويشير ( كومبز ) إلى التخلف النسبي الذي لحق بحق المرأة في البلدان النامية – ومن بيـــنها البلدان العربية – عموما في المجال التعليمي خاصة ، وإنه ما تزال هناك مظاهر واضحة لعـــدم التكافؤ في الفرص التعليمية بين الذكور والإناث ، وأن عدم التكافؤ يتضح أكثر في مرحلة التعلـــيم العـــالي [١٩] ، ويبرز الوضع المتدني للمرأة بالذات في مجال الأمية ، فقد قدرت نسبة النساء الأميات في مطلع التسعينيات في الوطن العربي بحوالي ٦٢ % ، بينما بلغت نسبة الذكور من إجمالي الأميين قرابة ٣٥,٥% وتقدر عام ٢٠٠٠ بـــ ٤٩,٤% للإناث و ٢٧,١ % للذكور [٢٠] .

إذن فنحـــن أمـــام إشكالية حقيقية وضغوط تتعلق بإهدار حق المرأة في التعلم والتعليم في مجتمعـــنا ، وهو الحق الذي كفلته الأديان السماوية وتناولته الاتفاقيات والمواثيق الدولية – ومنها الدســـتور المصري – وعديد من الاتفاقيات والمواثيق التي وقعت عليها مصر ، وأن هذا الإهدار

يتخذ أشكالا متعددة سواء من حيث إتاحة الفرص الكافية للتعلم ، وإيصال الخدمة التعليمية للمناطق المحرومة ، أو من حيث تحسين نوعية التعليم وتيسير سبل تحصيله للجميع ، أو من حيث التكافؤ فى مخرجات النظام التعليمى بمساواة هذه المخرجات فى التحاقها بالأعمال والوظائف المختلفة (٢١).

**ثانيا : الفرص الحافزة على كفالة حق المرأة فى التعليم والتعلم :**

فـثمة مجموعة أخرى من الفرص الحافزة والدافعة لترجمة حق المرأة فى التعليم والتعلم نتبينها فيما يلى :

**( أ ) التحولات الإيجابية فى وضعية المرأة المصرية والعربية :**

يشير عابد الجابرى (٢٢) إلى أن ثمة تحولاً حقيقياً قد طرأ على وضعية المرأة العربية فى إطار أهم قضية وأهم مظهر فى التحولات المجتمعية الخاصة بالعصر الحديث ، ويقصد من ذلك انـتقال المجـتمع العـربى من مجتمع تقليدى " إلى مجتمع حديث " ، وما صاحب ذلك من نمو الفـردية Individulisation ، ويفسر هذا التحول بأن المجتمع العربى إلى عهد قريب كان هو مجـتمع القبيلة والطائفة والطرق الصوفية، وهى اطر للانتماء الاجتماعى تفرض نفسها كقوالب جامدة ضاغطة يفقد فيها الفرد شخصيته وهويته ويتوقف تعريفه والتعرف عليه على بيان انتسابه لإحـدى القبيلتيـن : " القبـيلة الطبيعية التى يحكمها النسب – حقيقياً كان أو وهمياً – " والقبيلة الروحـية " التى يهيمن فيها الولاء للجماعة الدينية ولرئيسها . أما اليوم فالأمر يختلف . لقد أخذ الفرد فى المجتمع العربى يستقل بفرديته وصار الانتماء الذى يتحدد به انتماؤه هو " المجتمع " ، " الأمة " ، و"الدولة " ، وهذه أطر للانتماء حديثة لا يذوب فيها الفرد بالعكس يحقق فيها وبواسطتها فرديته ، وذلك فى إطار قوانين وقواعد تنظم علاقات الأفراد بعضهم مع بعض ومع المجتمع ومع الدولة بصورة عقلانية ، ومن خلال ممارسة حقوق والالتزام بواجبات يرتضيها الأفراد ..

ولقد أخذ هذا الوعى بهذا التطور يعبر عن نفسه من خلال طرح مفاهيم لم تكن رائجة من قـبل : مفاهيم أصبحت اليوم شعارات تكثف فيها التحولات المجتمعية المطلوبة للمستقبل ، والتى تـبرز بـراعمها فى الحاضر ، شعارات " المجتمع المدنى "و " حقوق الإنسان " ، والتحرر من علاقات " الأبوة البطريكية " (٢٣) . ولعل من أبرز المظاهر التى يتجلى فيها هذا التحول " وضعية المرأة " . وإذا كان هناك من عنصر قام ويقوم بدور حاسم فى هذا المجال فهو التربية والتعليم . ولقـد كانت المرأة العربية محكوما عليها من قبل بالأمية والجهل والاحتجاب بين جدران البيت . أما اليوم فالمرأة العربية مدرسة وممرض وعضو فى جمعيات وأحزاب وبرلمانات وحكومات ... إلخ .

وهـى تمـارس حقوقهـا – ومنها حق التعليم – كفردية ، ككائن بشرى مستقل مثله مثل الرجل " الفرد " ...

وبالطبع فهذا التحول المجتمعى لوضعية المرأة العربية يمثل فرصاً مواتية لتحقيق مزيد من المكاسب التى يمكن أن تجنيها فى العقود الأولى من القرن العشرين ، وبالذات من حيث إتاحة فرص تعليمية أوسع ، ومزيد من الجهود الموجهة لمحو أميتها بالدرجة الأولى ..

(ب) توسيع قاعدة المشاركين فى القرارات التربوية المعنية بتعليم المرأة :

فالسمة الواضحة فيما يتخذ من قرارات تربوية بشأن تعليم وتعلم الفئات المختلفة ، وتتمثل فى ديمقراطية صنع القرار التربوى فى إطار مفهوم اللامركزية، وهذا المنظور سوف يوفر فرصاً أوسع لنشر التربية وإتاحتها على نطاقات واسعة ، فهناك بالضرورة مشاركين جدد وممثلين عن حقوق الفئات المختلفة من أبناء المجتمع: مشاركة الجمهور ( أو الرأى العام ) ، مشاركة الآباء ، مشاركة ذوى المصالح وممثلى المجتمع المدنى [٢٤] ..

هذا وسوف تبرز سلطات المجتمعات المحلية فى توفير التعليم وتيسيره للمرأة بالذات وذلك من منطلق أن تنمية المجتمع المحلى يستدعى مشاركة المرأة المتعلمة فى عملية التنمية ، وعلى النقيض فحرمان النساء من التعليم يحرم المجتمع من فرص مشاركتهن فى الوظائف الإدارية وفى المواقع المختلفة .. والمشاهد اليوم للتدليل على ذلك ما يحدث فى عدد من مجتمعات النمور الآسيوية من اعتبار الأسرة " وحدة منتجة " [٢٥] ، تساهم من خلال جهودها الذاتية فى المشروعات الإنتاجية الصغيرة ، وفى إنتاج بعض مراحل الإنتاج التى تضطلع بها المؤسسات الكبيرة ، وبالطبع هذا يعنى وجود أسرة متعلمة كى تشارك بفاعلية فيما يوكل إليها من مسئوليات وفى مجتمعنا نلمح ذات التحول أيضاً ، ولكن لم يرتق بعد إلى أن يصبح نظاماً اجتماعياً .

وفى مسألة المشاركة فى القرارات التربوية ، فهناك اليوم ما يؤيد ذلك فيما تنهض به الأسرة اليوم من دور فاعل فى متابعة تعليم أعضائها ، ومشاركة المدرسة فى أمور وقضايا مهمة من خلال تشكيلات مجالس الآباء / المعلمين ومن خلال النمو المتزايد لدور المحليات فى الرقابة والمتابعة للمؤسسات التعليمية .. وهذا التطور فى عملية صنع واتخاذ القرارات التربوية لا شك يدعم موقف المشاركة الشعبية فى التعليم ومشاركة الأسرة والمرأة والتى تتزايد يوما بعد يوم .

(ج) توظيف تكنولوجيا الاتصال والإعلام لتعليم الفئات المحرومة والمرأة :

إن الفلسفة الواضحة لتعليم القرن الواحد والعشرين هى فلسفة " التعليم المستمر " والتى تعنى أن يتعلم المرء على مدى حياته بصرف النظر عن المراحل والأنشطة التى يزاولها ، وأن المجتمع بكافة مؤسساته ونظمه سوف يصبح " مجتمعاً معلما " ، ولن توجد فروق حادة بين التعليم

المدرسي ، والتعليم اللامدرسي ، إضافة إلى منجزات عصر المعلوماتية التي سوف تيسر الحصول على التعلم وإيصاله للأفراد في أماكنهم ودون مشقة الانتقال إلى مؤسسات بعينها ..

ومن المفترض أن يتيح التعليم المستمر ، والتعلم مدى الحياة فرصاً جديدة لمن لم يتمكنوا لأسباب عدة من استكمال التعليم المدرسي أو للذين تركوا المدرسة بسبب الفشل في الدراسة .. ولعل التقدم المذهل في تكنولوجيا الاتصال والإعلام هو الدافع لتيسير هذا التعلم لعديد من الفئات وبخاصة النساء .. (٢٦)

ولقد بدأت هذه الثورة الإعلامية التربوية بالفعل ، وهذه هي اليابان تبث برامج تربوية وتعليمية لفئات متعددة ، وقرابة ٩٠% من مدارسها تستخدم الإذاعة والتليفزيون والتقنيات التعليمية الحديثة كوسائل متميزة لنقل المعرفة في مجتمع تعليمي يعاد فيه النظر بشكل جذري في أزمنة التعلم المختلفة .. ولن يكون الاتصال وتبادل المعارف من المحاور الرئيسية لنمو الأنشطة البشرية فحسب ، بل سيشكلان أيضا عاملا من عوامل تفتح الشخصية في إطار أساليب جديدة للحياة الاجتماعية ..

ومع بدايات القرن الـ ٢١ ظهر النمو السريع لأنظمة الاتصالات ( الراديو ، التلفزة ، قرص الليزر ، الشرائط والأقراص الممغنطة ) بالاندماج مع أنظمة الكمبيوتر (الحاسوب الآلي)، مما أحدث ثورة تقنية انعكست آثارها كأوضح ما تكون في المجال التعليمي ، وكان لها تأثيرها المباشر في تخفيض النفقات التعليمية ، وتوسيع قاعدة مصادر التعلم ، وزيادة فاعلية التعلم أيضاً (٢٧) .. وكان هيرمان كان H.Kahn، وجون نسبت (٢٨) J.Naisbitt قد أوضحا قيمة وأهمية الثورة التقنية الحديثة في إتاحة فرص واسعة للنمو والتنمية المجتمعية والاقتصادية ..

ولعل التقدم التقني الهائل في المجال التعليمي قد أوجد صيغا جديدة وفرصاً متجددة للحصول على التعليم ، مثل صيغة " التعليم من بعد " والتي يتم فيها توظيف مجموعة التقنيات الحديثة كالتليفزيون ، والأقمار الصناعية ، والكمبيوتر لخدمة تعليم الأفراد بعيدا عن حسابات الزمان والمكان ..

**ثالثاً : كيفية تعظيم الفرص الحافزة على كفالة حق المرأة في التعليم والتعلم في الربع الأول من القرن الـ ٢١ :**

ونحن بصدد البحث في كيفية تعظيم الفرص الحافزة على كفالة " حق المرأة في التعليم والتعلم " ، فإن التفكير ينصرف إلى الاستثمار الأمثل للقوى والطاقات المجتمعية في إطار مفهوم

التنميـة البشـرية سـعيا إلى تحقيق " الكفاءة المجتمعية " ، وفى ذات الوقت الاستفادة من قوى التطوير والتحديث فى العالم وأخصها الثورة التقنية الهائلة وتطبيقاتها فى المجال التعليمى ..

ونـأتى فـيما يلى إلى بيان بعض الرؤى الفكرية وما يتصل بها من إجراءات فى مجال كفالة حق المرأة فى التعليم فى الربع الأول من القرن الـ ٢١ :

( أ ) تفعيل الرؤية الدينية المعززة لتعليم وتعلم المرأة :

لا شك أن من أكبر الفرص الحافزة على تشجيع تعليم وتعلم المرأة ، ما يمتلكه مجتمعنا مـن رؤيـة دينية واضحة لحقوق المرأة ، وأخصها " حق التعليم والتعلم " .. وفائدة امتلاك هذه الرؤية هى فى كونها المحرك الرئيسى لفكر وعقول البشر ومن ثم حركتهم وسلوكهم فى الحياة ، فليس أعظم من الدين مؤثرا فاعلا فى ثقافة الأمة ، والدين الإسلامى بالذات من منطلق كونه دين شمل حياة الإنسان وآخرته ، يجعل من تنظيم حياة الأفراد وعلاقاتهم أساساً للفلاح والعمل الصالح الذى يؤهل الإنسان لملاقاة الخالق عز وجل ..

والمـتدبر لآيـات القـرآن الكريم يراه قد خص المرأة بحديث مستفيض بين فيه حقوقها وواجباتها ، ورفع شأنها وأثنى عليها بما تستحقه من تكريم ، وشملها فى جميع تشريعاته بالرحمة والعـدل ، وأوكل إليها أموراً هامة فى حياة المجتمع ، وسوى بينها وبين الرجل فى معظم شئون الحياة ، ولم يفرق بينهما إلا حين تدعو إلى هذه التفرقة طبيعة كل من الجنسين ، ومراعاة الصالح العام للأمة ، ومنفعة المرأة ذاتها .. ولنطالع أمثلة ونماذج تدلل على ذلك :

- تقرير أن الرجل والمرأة من أصل واحد ، ففى سورة النساء : ﴿ يا أيها الناس اتقوا ربكم الذى خلقكم من نفس واحدة وخلق منها زوجها وبث منهما رجالاً كثيراً ونساء ﴾ [٢٩] .

- تحريم تفضيل الذكر على الأنثى وذلك فى قوله تعالى: ﴿ وإذا بشر أحدهم بالأنثى ظل وجهه مسودا وهو كظيم ، يتوارى من سوء ما بشر به أيمسكه على هون أم يدسه فى التراب ، ألا ساء ما يحكمون ﴾ [٣٠] .

- المسـاواة فـى التكاليف الشرعية ، وذلك كما جاء فى قوله تعالى : ﴿ إن المسلمين والمسلمات والمؤمنين والمؤمنات والقانتين والقانتات والصادقين والصادقات والصابرين والصابرات والخاشعين والخاشعات والمتصدقين والمتصدقات والصائمين والصائمات والحافظين فروجهم والحافظات والذاكرين الله كثيراً والذاكرات أعد الله لهم مغفرة وأجراً عظيماً ﴾ [٣١] .

هذا وقد نظم القرآن العظيم حقوق المرأة فى المجتمع المسلم ، وراعى الرسول صلى الله عليه وسلم تطبيق هذه الحقوق ومنها : الحقوق المادية ، وحق المرأة فى العمل إذا لزم ذلك وفقاً لظروف المرأة وفى إطار صالح الأمة وجلب المنافع لها ، وحق المرأة فى حسن الجوار والحصول على الأمان ، وحق المرأة فى الميراث ، والحفاظ على أهليتها كاملة وعدم تغيير اسمها والطغيان على شخصيتها ، وحق المرآة فى التصرف بشخصها حال أقدامها على الزواج وضرورة استئذانها فى الزوج الذى ترتضيه لنفسها ..

على أن حق المرأة فى التعليم والتعلم قد استحوذ على اهتمام عظيم ، سواء فى آيات القرآن الكريم ، أو فى أحاديثه صلى الله عليه وسلم وتوجيهاته ، وكذا تطبيقاته العملية ومواقفه التى تشهد بذلك ..

قال صلى الله عليه وسلم " طلب العلم فريضة على كل مسلم " (٣٢) والمقصود بكلمة مسلم هنا ذكراً كان أم إنثى ..

ولقد خصص الرسول صلى الله عليه وسلم وقتا من وقته لتعليم النساء والاستماع إلى أسئلتهن ، ولذلك تعلمت الكثيرات فى مدرسة النبوة ، وبرز من أمهات المسلمين من اشتغل بالعلم والفتيا .. فبعد وفاة الرسول صلى الله عليه وسلم – كما جاء فى طبقات ابن سعد (٣٣) – " أن عائشة رضى الله عنها كانت تفتى فى عهد عمر وعثمان رضى الله عنهما إلى أن ماتت يرحمها الله ، وكان الأكابر من أصحاب رسول الله يرسلون إليها فيسألونها عن السنن " .

وإذا كانت الرؤية الدينية المستنيرة حول حق المرأة فى التعليم والتعلم قد تأسست على آيات كتاب الله وتوجيهات الرسول الكريم ، فإن هذه الرؤية قد تبلورت وتعززت على مدار التاريخ الإسلامى ، فيما عدا تلك الفترات التى ساد فيها القهر والتخلف والتعسف من قبل حاكم جاهل أو مستعمر قاهر (٣٤) ..

فالرؤية الدينية الإسلامية لم تغب إطلاقا عن حق المرأة فى التعليم ، وتنظيم هذا الحق بما يكفل صيانته وتمام تنفيذه ، وإن اختلفت طرق وأساليب ووسائل التعليم ارتباطا بالأوضاع الاجتماعية والثقافية السائدة عبر أزمان التاريخ الإسلامى .

مجمل القول أن مجتمعنا يمتلك خلفية دينية وتراثاً معززاً من الفقه والتربية والفكر الاجتماعى والسياسى لحق المرأة فى التعليم والتعلم ، ولعل امتلاك تلك الرؤى الفكرية المستمدة من الدين يعد المقدمة الأولى اللازمة لتجسيد هذا الحق فى ممارسات وتنظيمات عملية ، وليس

أقــوى مــن الدين كدليل وبرهان ساطع فى مواجهة الشبهات وأصحاب النزعات المتطرفة الذين يحجرون على حقوق المرأة باسم الدين ، والدين منهم برىء ..

(ب) تعزيز التشريعات المنظمة لحق المرأة فى التعليم والتعلم :

ضــمن الفرص الحافزة لترجمة حق المرأة فى التعليم والتعلم ما يمكن تسميته " بالسند التشريعى " ممثلاً فى دستور البلاد والاتفاقات الدولية الموقعة [٣٥] من قبل الدولة ، وكذا القوانين المنظمة لأوضاع المرأة وحقوقها بصفة عامة ..

هــناك مساواة للمرأة والرجل فى الحقوق والواجبات .. هذا ما يؤكده الدستور المصرى ، وأنــه لا تميز فى ذلك بسبب الجنس أو الأصل أو اللغة أو الدين أوالعقيدة [٣٦] ، وبالضرورة فإن حق التعليم للمرأة مكفول لها كما هو مكفول للرجل تماما، أكثر من هذا فقد خص الدستور المرآة بــرعاية خاصــة حتى يتمكن من التوفيق بين دورها كامرأة عاملة وبين دورها كأم وربة منزل حيث نصت المادة (١١) على أن تكفل الدولة التوفيق بين واجبات المرآة نحو الأسرة وعملها فى المجــتمع ، ومساواتها بالرجل فى ميادين الحياة السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية دون إخلال بأحكام الشريعة الإسلامية .

هذا والمتأمل لتاريخ التشريعات التى تنظم أحوال المرأة المصرية ، يجد أن هذه التشريعات تم التوصل إليها بعد كفاح طويل تحملته جيلا بعد جيل فى قوة وإصرار ، وقد بدأت رحلة الكفاح فــى النصــف الثانى من القرن التاسع عشر حيث نادت مجموعة من السيدات الفضليات بتحرير المــرأة ، وأصــدرت فــى نهايــة القرن التاسع عشر مجلة خصصت للدفاع عن المرأة العربية والمطالــبة بفتح طريق العلم والعمل أمامها ومنحها حقوقها السياسية . واستمرت مسيرة الحركة النســائية فــى القرن العشرين على يد مجموعة مناضلة ثائرة من السيدات المصريات ولعل من الإنصــاف أن نتذكر أن المرأة المصرية لم تقف وحدها على طريق الكفاح ، وإنما شاركها ومهد لهــا الطــريق رجــال شرفاء ومفكرون تبنوا قضية تحرير المرأة ، وقد انتهى المطاف بالمرأة المصرية إلى الوضع الحالى وهو وضع متميز يغبطها عليه كثير من نساء العالم . [٣٧]

وثمة تشريعات مطلوبة ، وأخرى مطلوب إعادة النظر فيها فيما يخص تعليم البنت بالذات فى مجتمعنا ، ومن أمثلة ذلك :

- إعادة النظر فى قانون الإلزام فى مرحلة التعليم الابتدائى بجعله أكثر مناسبة لظروف الواقع الاجتماعى فى الريف المصرى بالذات ، فهذا القانون يفرض الآن غرامة شكلية على أولياء

الأمـــور المتخلفين عن إرسال أولادهم وبناتهم للتعليم الأساسى ، وهذا أمر لا يتسق مع م تبذله الدولة من إتاحة فرص للاستيعاب والقبول فى تلك المرحلة أمام الكافة .

- إصـــدار التشريعات التى تمنح مرونة أكثر لسن القبول اللازم فى كافة المراحل وبالأخص فـــى المرحلة الأساسية ، وربما أمكن تطبيق صيغ تعليمية تكفل هذه المرونة كصيغة التعليم المعاود أو المتناوب الذى يتيح فرصة التنقل بين العمل والدراسة .
- ربط المناهج الدراسية وبخاصة فى المراحل الأساسية باحتياجات الفتاة الريفية ، بما يشكل عنصر جذب واستمرارية لها على المضى فى التعليم .
- مـــزيد مـــن الجهـــود من قبل المحليات ورجال الدعوة الدينية فى المناطق الريفية ، لحث الأهالى على إرسال بناتهن للتعليم ومواصلته .

(ج) استثمار تكنولوجيا المعلومات والاتصال والإعلام فى نشر وتعميم الخدمات التعليمية للمرأة :

أوضحنا فيما سبق كيف أن هناك فرصاً مواتية لاستثمار التقدم التقنى الهائل فى مجال تكنولوجيا المعلومات ، والاتصال والإعلام لنشر وتعميم الخدمات التعليمية وبخاصة لدى قطاعات المجتمع المحرومة والمهمشة .

هـــذا وتشـــير بعض الدراسات إلى كيفية الإفادة من هذه التقنيات فى الأغراض التعليمية وذلك كما يلى (٣٨) :

١- إمكانية أن تقوم أجهزة الكمبيوتر على نحو مطرد - بالقيام بالأعمال الفعلية التى يقوم بها الإنسان فى الوقت الحالى ، وفى التعليم فثمة وظائف عديدة للحاسبات فى تحسين وتيسير التعليم ، وفى الاضطلاع بدور تعليمى يحل محل الدور التقليدى الذى يباشره المعلم اليوم .

٢- إمكانـــية تمكين ذوى الاحتياجات الخاصة والفئات المتعددة ومنها المرأة - سواء الأمية أو الـــتى حصـــلت على قدر من التعليم من تلبية هذه الاحتياجات ، وقد يمكن تصميم برامج لتعليم المرأة تصل إليها فى بيتها إذا ما اضطرت للبقاء فى منزلها ، أو قد تصلها إلى حيث تكون فى مواقع العمل أو حتى فى أماكن التسوق .

٣- إن إمكانـــيات أجهـــــزة المعلومـــات والاتصال الحديثة سوف تتيح تقديـــم تعليم لفـــئات المجـــتمع وفقا لقدرات كل إنسان ، وسرعته الخاصة ، وفى الوقت المتاح له بعد انقضاء أعمالـــه الأســـاســـية ، وهـــذا ينطبق بالدرجة الأولى على ظروف المرأة فى المجتمعات العربيـــة .

٤- يتطلـــب توظـــيف التكنولوجيا التعليمية على النحو السابق نشر نوع من الوعى بقيمة هذه التكنولوجـــيا وســـبل الانتفاع منها لدى قطاعات المجتمع ، وتنهض وسائل الإعلام بدور مؤثر فى هذا .

٥- من الأهمية أن تنشط الحركات النسائية فى المواقع المؤثرة لخدمة قضية تعليم وتعلم المرأة فى النوادى ، والجمعيات غير الحكومية ، والأحزاب السياسية .. إلخ .

٦- قـــد يصـــبح التعلـــيم إلزاميا للكبار ، مثل الصغار ، وذلك عندما يغير المجتمع النظر فى مفاهـــيم العمـــل والـــتعلم وقواعدهمـــا ، وما يحتاجه العاملون والمواطنون من معلومات ومهارات ، وعندما تبطل الحجة بأن بعض الناس قد تجاوزوا سن التعليم ، أو ليس عندهم وقت للدراسة .

(د) تطوير البحوث والدراسات المعنية بحقوق المرأة وحقها فى التعليم :

وحيـــث مجال حقوق المرأة بحاجة ماسة إلى إجراء البحوث والدراسات التى تتضافر فيها تخصصات عديدة : التربية ، علم النفس ، علم الاجتماع ، الخدمة الاجتماعية ، السياسة ، الإدارة، الإعـــلام .. وذلك يأتى انطلاقاً من كون البحث العلمى وسيلة لخدمة قضايا التنمية ، وفى الأولوية مـــنها قضـــية حق المرأة فى التعليم والتعلم . وفى هذا السياق تقترح الدراسة الراهنة عدداً من البحوث كما يلى :

- توظيف تكنولوجيا المعلومات والتعليم فى محو أمية المرأة فى المجتمع العربى .
- التحليل الثقافى لقضية إحجام المرأة عن ممارسة حقوقها فى المجتمعات العربية .
- اتجاهات فئات متعددة من الأفراد حيال تمكين المرأة من ممارسة حقوقها السياسية والتعليمية .

## المراجع والهوامش

١- حامد عمار : نحو تجديد تربوى ، مكتبة الدار العربية للكتاب ، القاهرة ، ١٩٩٨م ، ص ٩٥ ، ٩٦.

٢- فـــى تحديد معنى تكافؤ الفرص وتضمينها للمساواة بين الجنسين للحصول على التعليم ، تم الرجوع إلى :

- Coleman, James; The Concept of Equality of Educational-Opportunity, Harvard Educational Review, Vol. 38, N.1, ( a 66, pp. ( 1-29 ).

٣- جـــاك ديلـــور (وآخرون) : التعلم ذلك الكنز المكنون، ترجمة مركز الكتاب الأردنى، اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادى والعشرين، اليونسكو، عمان ، ١٩٩٩م، ص١٧.

٤- لمـــزيد مـــن الإيضاح لمنهجية الاستشراف القائم على تقصى الفرص والمخاطر والقيود التى تواجه النخبة الحاكمة عند تبنى أية سيناريو إصلاحى ، راجع :

- إبراهـــيم العيســـوى ( وآخرون ) : الأسس النظرية والمنهجية لسيناريوهات مصر ٢٠٢٠ ، أوراق مصر ٢٠٢٠ ، منتدى العالم الثالث ، القاهرة ، ص ص ( ٢٥- ٢٩) .

٥- لتتبع تاريخ تعليم الفتاة والطبيعة الجدلية التى أحاطت بتعليمها ارتباطا بالأوضاع الاجتماعية والثقافية فى مصر الحديثة ، راجع :

- سليمان نسيم : صياغة التعليم المصرى الحديث ودور القوى السياسية والاجتماعية والفكرية من ٢٣ – ١٩٥٢م ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٨٤م

٦- عواطف عبد الرحمن : الممارسة السياسية للمرأة العربية ، الدار العربية ، القاهرة ، ١٩٩٦ ، ص ص ( ٥٦ – ٥٨ ) .

٧ - محمـــد نبـــيل نوفل : " رؤى المستقبل ، المجتمع والتعليم فى القرن الحادى والعشرين ، المنظور العالمى والمنظور العربى " ، المجلة العربية للتربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، المجلد ( ١٧ )، العدد (١)، تونس ، يونيو ١٩٩٧ ، ص ( ١٩١ - ١٩٢ ) .

8 – UNESCO, Compendium of Statisics on Illtracy, Paris, 1995, P. 39.

٩ – تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٧م ، برنامج الأمم المتحدة الانمائى ، ص ١٤٩.

١٠ – راجع فى مسألة المعوقات أمام تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص فى مجتمعنا :

– عبد الفتاح تركى : تكافؤ الفرص التعليمية ، مطبوعات التربية المعاصرة ، القاهرة ، ١٩٨٦ م .

١١– من أهم الدراسات الحديثة التى شخصت وضعية الفئات المهشمة والمحرومة – ومن بينها المرأة – انظر :

- حـــامد عمار : أحوال الإنسان فى ربوع مصر ومؤشراتها فى مطلع التسعينات ، المؤتمر السنوى الرابع عشر ، التعليم والإعلام . رابطة التربية الحديثة ، ١١ – ١٣ يوليو، ١٩٩٤ م.

١٢– من تلك الدراسات التى عينت بقفية تسرب الفتيات من التعليم ، راجع

– على السيد الشخيبى ، مصطفى عبد القادر عبد الله زيادة ، التسرب كمشكلة اجتماعية فى المجتمع المصـــرى المعاصر ، دراسة ميدانية ، المؤتمر السنوى لمركز الحسابات والإحصاء بجامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٧ م .

١٣ – تقرير التنمية البشرية لعـــام ١٩٩٧ م . برنامج الأمم المتحـــدة الإنمائى ، ص ١٧٠ ، ص ١٧١

١٤ – خضـــر زكـــريا دراسات فى المجتمع العربى المعاصر (( المرأة العربية )) ، الأهالى للطباعة والنشر ، دمشق ، ط ١ ، ١٩٩٩م ، ص ٢٤٢ .

١٥ – صالح عبد الغاطى أحمد : سياسات وبرامج محو الأمية المرأه فى جمهورية مصر العربية ، المؤتمر الخامس للمجلس العالمى لتعليم الكبار: " محو أمية المرأة والتنمية وتحديات القرن الـ ٢١ " ، ١٥– ٢٣ /٩/١٩٩٤، الهيئة العامة لمحو الأمية، القاهرة، ص ٥.

١٦– محيى الدين صابر : الأمية: مشكلات وحلول، المكتبة العصرية، بيروت، ١٩٨٧ م ، ص ١٥٦ .

١٧– ليلى شرف : "حقوق المرأة والطفل فى الوطن العربى" فى: المنظمة العربية لحقوق الإنسان ، الإعلان العالمى لحقوق الإنسان وأحوال الوطن العربى، القاهرة، ١٩٩٧، ص ١١١.

١٨– نفس المرجع السابق ، ص ١١٢ .

١٩– فيليب كومبز : أزمة العالم فى التعليم من منظور الثمانينات ، ترجمة محمد خيرى حرب (وآخرون)، دار المريخ ، الرياض ، ١٩٨٧ ص ( ٢٨٩ – ٢٩٢ ) .

٢٠– نفس المرجع السابق ، ص ٢٩٣ .

٢١– فى معرض الحديث عن مسألة التحيز لبعض جهات العمل فى طلبها المذكور فقط لندا الإعلان عن الوظائف الشاغرة من التوجه إلى تصاعد هذه الظاهرة فى الأونة الأخيرة فى قطاعات العمل فى المجتمع المصرى .

٢٢– محمد عابر : التربية ومستقبل التحولات المجتمعية فى الوطن العربى ، فى المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، المجلد (١٧) العدد (١) يونيو ١٩٩٧ ، تونس ، ص . ص ( ١٢٧ – ١٢٩ ) .

٢٣– يشير مصطلح " الأبوة البطريكية " إلى وصف لقومية السلطنة المهيمنة فى المجتمعات العربية ومعظم مجتمعات دول العالم الثالث ، وهى السلطة القاهرة والتى تستخدم أدوات قمع وهمية تنتمى إلى نظم تقليدية أو قديمة أو تابعة ، وتخرج بذلك عن مفهوم السلطة فى المجتمعات الديمقراطية الحديثة . ولمزيد من الفهم لطبيعة هذا المصطلح ولوضعية المرأة بالذات فى المجتمع البطركى ، انظر :

– هشام شرابى : البنية البطركية ، بحث فى المجتمع العربى ، المعاصر ، دار الطليعة ، بيروت ، ١٩٨٧ م ، ص . ص ( ٤٣ – ٤٦ ) .

٢٤– جاك ديلور ، مرجع سابق ، ص ١٣٨ .

٢٥– فيليب كومبز ، مرجع سابق ، ص ٢٩٣ .

٢٦– حول إمكانيات توظيف أجهزة الإعلام والاتصال الحديث فى تعليم فئات الأفراد، ومنها المرأة ، راجع ذلك فى :

– أنطوان زحلان : " التخطيط التربوى والتحولات التقنية المعاصرة " ، المجلة العربية للتربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، المجلد (١٧) ، العدد (١)، يونيو ١٩٩٧ م ، ص ص ( ١٥٢ – ١٥٤ ) .

٢٧- محمد نبيل نوفل ، مرجع سابق ، ص ١٩٨ .
٢٨- نفس المرجع السابق ، ص ١٩٩ .
٢٩- سورة النساء ، الآية (١) .
٣٠- سورة النحل ، الآيتان ( ٥٨ ، ٥٩ ) .
٣١- سورة الأحزاب ، الآية ( ٣٥ ) .
٣٢- سنن أبى داود ، القاهرة ، دار أحياء السنة النبوية ، د. ت .
٣٣- مسلم بن حجاج النيسابورى ، صحيح مسلم ، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقى ، دار الفكر للطباعة والنشر ، بيروت ، ١٤٠٣ هـ .
٣٤- مقدمة إبن خلدون ( تحقيق : على عبد الواحد وافى ) ، ج ٣ ، لجنة البيان العربى، القاهرة ١٩٦٠، ص ص ( ٩٩١ - ٩٩٣ ) .
٣٥- يجدر التنويه إلى أن مصر تعد من أوائل الدول فى العالم التى سارعت إلى التوقيع على وثيقة " الإعلان العالمى لحقوق الإنسان " ، الصادرة عن الجمعية العامة للأمم المتحدة فى ١٠ ديسمبر ١٩٤٨ م ، وتعد المصدر الرئيسى الذى اشتقت فيه الدساتير والتشريعات الخاصة بحقوق الإنسان فى غالبية الدول . وفى تفصيلات مبادئ الإعلان العالمى لحقوق الإنسان وانعكاساته على النظم التربوية المعاصرة ، راجع :
- مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان ك دليل تعليم حقوق الإنسان ،( الطبعة العربية ) ، القاهرة ، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان ، القاهرة ، ١٩٩٧ م .
٣٦- الدستور المصرى أوضح فى غير موضع مسألة المساواة بين الرجل والمرأة فى الحقوق والواجبات وفى مقدمتها حق التعليم بالطبع ، راجع المادة ( ١١ ) .
٣٧- فوزية عبد الستار : ملخصات أبحاث مؤتمر مرور مائة عام على تحرير المرآة العربية ، المجلس الأعلى للثقافة ٢٣ - ٢٨ أكتوبر ، القاهرة ، ١٩٩٩ م ، ص ٢١ وما بعدها .
٣٨- من الدراسات الحديثة فى مجال توظيف تقنيات الإعلام الحديث لخدمة قضايا نشر التعليم لدى الفئات المحرومة والمهشمة - يمكن الرجوع فى ذلك إلى :
- الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار : ندوة خبراء لدراسة إمكانية استخدام التعليم عن بعد فى برامج محو الأمية وتعليم الكبار ، الرياض - إبريل ، ١٩٨٥ م .
- أنطوان زحلان : التعليم عن بعد ( نوعية المواد التعليمية ومواءمتها ) ، مستقبليات ، المجلد (١٢)، العدد (١) ، ١٩٨٨ م .
- Michael, Diana, G., The Role of Technology and – Distance Education In The Learning College, Palomar - College, USA, 1994.

# تفعيل دور التربية العلمية بمراحل التعليم العام
# دراسة ميدانية على معلمي العلوم
# بدول مجلس التعاون الخليجي




إعداد: د. خالد بن فهد الحذيفي (*)

## القسم الأول
## إطـــار البحث

**مقدمـــة :**

تقـــع دول مجلـــس الـــتعاون الخلـــيجى فـــى منطقة القلب من العالم ، وكان لتدفق البترول ، بالإضـــافة إلـــى امـــتلاكها لأضخم احتياطي عالمى مع الطبيعة الاستراتيجية لهذا الموقع الفريد الأثر الكبـــير فـــى أن فرضت على المنطقة العديد من الصراعات التى يتحتم عليها أن تواجهها حتى تحافظ علـــى أمـــنها فضـــلاً عن وجودها ذاته ، مواجهة تعتمد لغة العصر وهى لغة العلم ، الأمر الذى يحتم إعـــداد الأفـــراد فـــى هذه المجتمعات إعداداً يجعلهم قادرين أولاً على إدارة والتعامل مع الصراعات الحالية وما قد يستجد منها خاصة وأنها صراعات ذات طبيعة حضارية وثقافية .

وكذلـــك إعـــداد هـــؤلاء الأفـــراد للمســـاهمة فى التراث العلمى العالمى حتى يكونوا مبدعين ومبتكرين لا مجرد مستهلكين وفى هذا الصدد يذكر غزاوى وآخرون (١٩٩١) فى تقريرهم عن واقع تدريـــس الكيمياء فى المرحلة الثانوية بدولة الكويت (١) : " ينبغى للتربية العلمية أن تتيح تهيئة الفرص المناســـبة لمســـاعدة الأفـــراد على النمو الشامل المتكامل روحياً وخلقياً وفكريا واجتماعيا وحسيا إلى أقصـــى مـــا تسمح به استعداداتهم وإمكاناتهم وفى ضوء طبيعة المجتمع الكويتى وفلسفته وآماله وفى ضـــوء مبادئ الإسلام والتراث العربى والثقافة المعاصرة بما يكفل التوازن بين تحقيق الأفراد لذواتهم وإعدادهم للمشاركة البناءة فى تقدم المجتمع الكويتى بخاصة ، والمجتمع العربى والعالمى بعامة " .

كمـــا يعبر بدران ، عبد الحكيم (١٩٩١) عن هذه القضية بقوله (٢) : " فطبيعة العصر الديناميكية الـــتى تتمـــثل فـــى الوتيرة المتسارعة للتطور العلمى والتقنى تجعلنا نتساءل عن موقف مناهج العلوم

(*) د. خالد بن فهد الحذيفى ، أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس العلوم بكلية التربية جامعة الملك سعود بالرياض .

بـدول الخليج العربى ودورها فى خدمة حركة التقدم ، وأين موقع هذه المناهج من التقنيات المتقدمة والمستحدثة التى تعصف بالعالم ؟ ( إنهم يتحدثون عن الهندسة الوراثية والتقنية الحيوية ، عالم الفضاء ، الطاقات الجديدة والمتجددة ، ولم يكتفوا بالجيل الخامس للحاسب الآلى ، بل يسعون لولادة الجيل السادس ... إلخ ) ، وكيف يمكن أن يتطور تدريس العلوم لتنشئة جيل جديد من المتخصصين يعملون لاكتساب التقنية وامتلاك أسرارها وإنمائها وتطويرها وكيف يمكن أن تنجح عمليات نقل التقنية وإنباتها فى البلاد المنقولة إليها .. ؟ وكيف تتدخل وتشارك الدراسات الاجتماعية لتهيئة الإنسان ليكون أداة فعالة فى تقدم العلوم والتقنية .. ؟؟

ويرى اليوسف وسلطان (١٩٨٣) " إن ... التقدم العلمى والتطور التقنى من أهم السمات للعصر الحديث فالعلم قوة لها دور رئيسى وفعال فى تقدم المجتمع المعاصر ، وقد شمل كل مرافق الحياة على اختلاف ميادينها وإن النمو الحضارى الذى تفتخر به الأمم المتقدمة نتاج العلم وتطوره المذهل السريع " ، ويتفق معهما فى هذا الصدد جاسم ، صالح عبد الله (١٩٩١) حينما ذكر [٣] : "يتميز عصرنا الحالى بأنه عصر سيطر فيه العلم وتطبيقاته على سائر نواحى الحياة ، حيث أصبحت العلوم المختلفة وتطبيقاتها التكنولوجية ضرورة من ضروريات الحياة ، لقد حدثت فى العقود الأخيرة تطورات علمية وتكنولوجية وثقافية وتربوية أخذت تتسارع بشكل مذهل ، ولقد دعت هذه الأحداث الدول المختلفة إلى إعادة النظر فى مناهجها الدراسية المختلفة ... لذلك فإنه من الطبيعى والحالة كذلك أن تقوم الدول العربية بتطوير وتحديث مناهجها ، وخاصة فى مجالات العلوم البحتة فى الكيمياء والفيزياء والأحياء " [٤] .

إن المتغيرات السابقة تحتم وجود عملية تطوير شاملة للتربية العلمية فى مدارسنا ، وليس مجرد التغيير لذاته ، ويذكر الديب ، فتحى (١٩٧٨) [٥] : " من خبراتنا السابقة كنا فى أكثر الأحيان ننظر إلى عملية التطوير على أنها مجرد تغيير فى الشكل أكثر من المضمون . وكان عملنا يتمخض فى النهاية عن حذف بعض الأجزاء وإضافة البعض الآخر وتصحيح بعض الأخطاء وتغيير ترتيب الموضوعات وإعادة كتابة بعض أو كل الكتب المقررة لزيادة الإيضاح ، ونادراً ما كان هذا التغيير يقوم على أساس نظرية تربوية تهدى وترشد وتؤدى إلى تطوير جذرى فى تدريس العلوم .

**الدراسات السابقة :**

١ - **بدران عبد الحكيم ( ١٤١١هـ / ١٩٩١ م )** [٦] **: " مناهج العلوم فى التعليم العام بدول الخليج العربية ومواكبتها لمعطيات التطور العلمى والتقانى " :**

استعرض الباحث فى الفصل الأول تطوير تدريس العلوم فى بعض البلاد المتقدمة كالولايات المتحدة وكندا والاتحاد السوفييتى ثم تطوير العلوم فى دول الخليج . وفى هذا المقام قدم الباحث معايير المنهج المطور للتربية العلمية بدول الخليج .

ثم قدم الباحث لواقع تدريس العلوم بدول الخليج العربى ، وقد توصل إلى بعض النتائج المهمة من استطلاع رأى الميدان حول مدى فاعلية هذا الواقع ، وهى :

١ – مناهج العلوم المطبقة فى دول الخليج العربى بحاجة إلى إعادة نظر بهدف تطويرها ، ولا يشترك المعلمون حالياً فى إعدادها وتقويمها ، وهناك حاجة لإعداد أخصائى المناهج الذين يقومون بتصميم المناهج المطورة .

٢ – مفهوم المدخل سواء أكان فى بناء المنهج أو التدريس غير واضح لدى المعلمين .

٣ – يوافق أغلبية المعلمين على تبنى مدخل العلوم المتكاملة ، كما يوافقون على التنسيق بين مواد العلوم والمواد الأخرى ، وتتابع المنهج فى الصفوف المتتالية .

٤ – أن المناهج الحالية لا تحقق معايير المنهج الحديث ، وهى :

- إدخال التقنية المتطورة .
- مشكلات الإنسان والبيئة فى الحياة المعاصرة .
- الربط بالتراث العربى والإسلامى .

٢ - **المديرية العامة للتنمية التربوية – دائرة تطوير المناهج بسلطنة عمان " الخصائص المميزة لمناهج العلوم فى سلطنة عمان "** [٧] **:**

اشتملت هذه الورقة البحثية على قسمين ومقدمة وخاتمة :

**فى القسم الأول :** استعرضت الورقة مناهج العلوم فى سلطنة عمان ، حيث تناولت أهداف تدريس العلوم مركزة على إكساب الطلاب المفاهيم العلمية وطرق التفكير العلمى والمهارات العلمية والاجتماعية والاتجاه العلمى ، وكذلك مساعدتهم على اكتشاف قدراتهم وميولهم .

**وفـى القسـم الـثانى** : تناولت الدراسة مناهج الكيمياء فى سلطنة عمان بين النظرية والتطبيق . وقد أبـرزت الدراسة حقيقة تصميم منهج الكيمياء فى عمان فى ضوء بعض المشروعات العالمية الحديـثة كمشـروع CHEM بالولايـات المـتحدة عام ١٩٦٠ ، مشروع CBA بالولايات المـتحدةعام ١٩٥٩ ، مشـروع NUFFIELD بالمملكـة المـتحدة عام ١٩٦٥ ، ومشروع اليونسكو لتعليم الكيمياء فى آسيا ١٩٦٤ – ١٩٧٠ م .

**وفـى الخاتمـة** : تقرر الدراسة أن تطوير المناهج يتطلب التقدم فى عدة جبهات فى وقت واحد وهى التحديـث المسـتمر لمحـتوى المقررات ، تحسين أوضاع المختبرات والتقنيات التربوية ، تدريب المعلمين على طرق تدريس متعددة وحديثة .

٣ – **الفـياض ، أحمـد عبد الرحمن الشاهد** ( ١٤١١هـ / ١٩٩١ م ) [٨] : " واقع تدريس الكيمياء فى المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية " :

اسـتهل الباحـث هـذه الورقـة البحثية بمقدمة عرض فيها لأهمية الأخذ بالتطور التكنولوجى السـريع ومـنوها إلـى أن وزارة المعارف فى المملكة العربية السعودية تبذل نشاطا ملموساً وعملاً متواصـلاً فـى تطوير المناهج والكتب والخطط الدراسية للمواد المختلفة فى جميع مراحل التعليم . ثم تـناول فـى قسـم آخر أهداف تدريس الكيمياء كما تبينت من قرار اللجنة العليا لسياسة التعليم المبلغ لمعالى وزير المعارف برقم ٢٢٣/٩/١ ، والتى تنص على :

١ – تنمية الاتجاه العلمى لدى الطالب وتعويده اتباع الطريقة العلمية .
٢ – تعريف الطالب بالثروات المعرفية وطرق استغلالها .
٣ – توضيح أثر علم الكيمياء وتقدمه .

وفـى قسـم آخـر يعـرض الباحث للاتجاهات الحديثة التى تحكم تدريس الكيمياء فى المملكة العربية السعودية وقد بلورها فى ثلاثة اتجاهات رئيسية :

١ – إعداد مناهج الكيمياء وبنائها بأسلوب علمى .
٢ – ربط تدريس الكيمياء بواقع المجتمع ومتطلباته .
٣ – تطوير طرق أداء المعلم وطرق تدريس الكيمياء .

إلا أن ذلـك لا يـنفى ان هـناك بعـض الملاحظات التى لوحظت على منهج الكيمياء وينبغى مراعاتها مثل :

١ – هناك ميل لأسلوب العرض فى كتابى الصف الثانى والثالث علمى للسرد المباشر .

٢ – هناك عدم تتابع فى خبرات المنهج فيما يتعلق بكونه امتداداً طبيعياً لمنهج العلوم فى المرحلة المتوسطة .

٣ – **هناك كثافة فى منهج الصف الأول الثانوى .**

**٤ – يونس ، مازن ( ١٤١١هـ / ١٩٩١ م ) (٩) : " واقع تدريس الكيمياء فى دولة قطر " :**

تتضمن عملية تدريس الكيمياء فى دولة قطر عدة مدخلات ، **أولها** : المعلم حيث يتحتم أن يكون مؤهلاً أكاديمياً ، أما المؤهلين تربوياً فيصلون إلى ٥٠% من العدد الكلى . **ثانياً** : الكتاب المدرسى ويتضمن بناءً معرفياً معاصراً إلى حد ما ويستخدم أسلوب العرض ، وهناك تقويم مناسب فى نهاية كل فصل أو وحدة دراسية . ويلحق بالكتاب المدرسى كراسة الأنشطة العملية وتتضمن مجموعة من التجارب العملية . **ثالثاً** : الطالب . **رابعاً** : المدرسة بما تشمله من مرافق ، أهمها المكتبة والمختبرات .

**وهناك استراتيجيات تدريس متعددة يتبعها المعلمون ، أهمها :**

**أولاً** : أسلوب العرض وهو متبع فى عدد كبير من المدارس ويتضمن عروضاً نظرية للمادة الدراسية وعروضاً عملية من قبل المعلم ويستخدم المعلم أسلوب الحوار والمناقشة فى أثناء العرض .

**ثانياً** : الأسلوب الاستقصائى وهذا يعتمد على الجهد الذاتى للطالب بحيث يوضع الطالب أمام موقف مشكل ثم يقاس تحت إشراف المعلم وتوجيهه بعمليات استقصائية مختلفة ، كالملاحظة والقياس وجمع البيانات وصياغة الفروض واختبار صحتها ، حتى يتوصل إلى تعميمات مناسبة .

والمنهج بوضعه الحالى قد لا يلبى حاجات المجتمع من حيث الصناعات الكيميائية وتطبيقات الكيمياء فى الحياة العملية، أما بالنسبة لحاجات الدراسات العليا فقد يكون مناسباً لها .

أما بالنسبة للامتحانات ففى صفوف النقل ، وهى الأول الثانوى والثانى الثانوى فيمر الطالب باختبارات نقل من وضع المعلم فى نهاية كل فصل ، علماً بأنه قد تم تطبيق نظام الفصلين على طلاب الصف الأول الثانوى .

٥ – عـزاوى ، محمد وخميس ، حامد ( ١٤١١هـ / ١٩٩١م ) [١٠] : " واقع تدريس الكيمياء فى المرحلة الثانوية فى دولة الكويت " :

قــدم الباحثان فى هذه الورقة البحثية عرضاً لجميع جوانب منهج الكيمياء فى المرحلة الثانوية وتنفــيذه وتقويمــه فــى ســبعة بنود ، وفى مقدمتها : أهداف تدريس الكيمياء وتحددت أهداف تدريس الكيمــياء فــى ضوء الهدف الشامل للتربية بدولة الكويت ، وكذلك الأهداف العامة لتدريس العلوم فى مراحل التعليم العام ، ويمكن إجمال أهداف تدريس الكيمياء فى البنود التالية :

١ – مســاعدة التلامــيذ علــى إدراك العقــبات التى تمكنهم من فهم واستيعاب المفاهيم الكبرى فى الكيمــياء مــثل الــذرات كوحــدات بــناء للعناصر ، ترابط المواد وفق نظام معين ، المعادلة الكيميائية ، حالات المادة .

٢ – مســاعدة التلامــيذ علــى اكتســاب وتنمــية مهارات مثل استخدام الأجهزة وتحديد المشكلات وتصميم التجارب واستخدام الأساليب الرياضية .

٣ – مســاعدة التلامــيذ علــى اكتســاب وتنمــية اتجاهات وعادات وقيم مثل الاتجاه الموجب نحو المواطنة، الأمانة العلمية ، الموضوعية .

٤ – تزويد الطلاب بقدر مناسب من المعلومات فى الكيمياء .

وفــى إطــار هــذه الأهــداف توجــه الباحثان إلى فحص واقع تقديم منهج الكيمياء وخرجا بمجموعــة مــن الملاحظــات الــنقدية حول جوانب هذا الواقع تتعلق بالمحتوى ، وطرق التدريس ، وأساليب التقويم ، والتقنيات التربوية المستخدمة ، ثم مدى توافر الكوادر المعنية بتقديم التربية العلمية

٦ – الخليفة ، لؤلؤة ( ١٩٩١ ) [١١] : " واقع تدريس الكيمياء فى المرحلة الثانوية فى دولة البحرين ":

هذا الواقع الذى تم تطويره فى ضوء المفاهيم الحديثة لتدريس الكيمياء ، وقد شمل موضوعات مــثل الكيمــياء الــنووية ، البوليمرات فى الكيمياء العضوية ، الاتزان الكيميائى ، الكيمياء والطاقة .. وغــيرها . وقــد حــددت عــدد ســاعات دراســة المادة فى ضوء نظام التشعيب . وروعى فى هذه المقــررات المطــورة أن تعطــى أهمــية كبــيرة لإجــراء الــتجارب بأكــبر قدر ممكن واكتساب المهــارات العملــية المتصلة بالكيمياء . وبناء على نتائج التقويم لمنهج الكيمياء قام أخصائيو المناهج بإجــراء بعض التعديلات اللازمة على مقررات المنهج وإرسال نشرات وعقد اجتماعات مع المعلمين

وتوجيههم نحو الأساليب الحديثة في تدريس المادة . وللتغلب على ضعف الطلاب في كتابة الصيغ والمعادلات اقترح أخصائيو المادة تقديم مفاهيم الرموز والصيغ الكيميائية والمعاملات الكيميائية الرمزية في المرحلة الإعدادية . ومع استمرا تدريس مقررات الكيمياء بالمرحلة الثانوية ومتابعة أخصائي الكيمياء لتدريسها أظهرت الحاجة إلى مزيد من الدراسات والبحوث التي توجه نحو المقررات والكتب الدراسية من أجل إعادة تقويمها .

**تعليق على الدراسات السابقة :**

ثمة اهتمام كبير بمجال التربية العلمية في دول مجلس التعاون الخليجي ظهر خلال الدراسات السابقة التي تناولته ، والتي تطرقت في معظمها إلى واقع تقديم التربية العلمية في مراحل التعليم العام ، وبلورت وجهات نظر تقويمية لجوانب هذا الواقع ، وحاولت بالتالي الخروج بتصورات ورؤى لتطوير برامج التربية العلمية الراهنة .

ولعل أوضح ما أبرزته الدراسات السابقة قيمة وأهمية التربية العلمية في السياق التربوي والاجتماعي المعاصر ، وكيف أن هذه التربية هي وسيلة المجتمعات إلى بلوغ التقدم الحضاري الذي تنشده ، فالعلم هو الموجه الأول لأي أمة تنشد التقدم ، ومن ثم فالتربية العلمية هي الوسيلة لإنتاج أفراد قادرين على توظيف العلم في واقع الحياة الإنسانية .

ويستخلص من غالبية الدراسات السابقة كيف أن الدول الخليجية بحاجة ماسة إلى تعزيز وتقوية برامج التربية العلمية ، ونشر الثقافة العلمية على كافة الأصعدة الاجتماعية ، وذلك من أجل اللحاق بالمجتمعات المتقدمة ، وفي هذا السياق انتقدت كثرة من الدراسات السابقة ما يقدم في الآونة الحاضرة من برامج التربية العلمية في مراحل التعليم العام ، ووضح ذلك في النقاط التالية :

١- أن تلك البرامج تولي أهمية لإكساب الطلاب الجوانب المعرفية دون الاهتمام بتدريبهم على طريقة الأسلوب العلمي في التفكير .

٢- الاهتمام بالحفظ الآلي والاستظهار عند تدريس برامج التربية العلمية دون التركيز على الفهم أو القدرة على توظيف تلك المعارف .

٣- عدم الاهتمام الكافي بتنمية المهارات والقدرات العقلية ( عمليات العلم ) التي يحتاجها الطلاب لتطبيق الطريقة العلمية في التفكير .

٤- مــا تــزال طــرائق التدريس المستخدمة وكذا المختبرات بعيده عن الاستخدام السليم وتخضع لطــرائق الــتدريس التقليدية ، التى تعتمد على محاكاة نموذج المعلم أكثر من التمرس بالخبرة الذاتية واستخدام أساليب التجريب ، وحل المشكلات والطرق الاستكشافية .. وغيرها .

٥- مــا تزال التكنولوجيا التعليمية - وتكنولوجيا الحاسبات على وجه خاص - بعيده عن التوظيف التربوى الصحيح عند تقديم برامج التربية العلمية .

٦- التركــيز على الأسلوب القديم عند استخدام المختبر ، بحيث يتم الفصل بين النظرى والعلمى ، وبحيــث يجعل من الأول قائدا ومن الثانى تابعا دون الاهتمام والتركيز على تنمية التفكير عند الطلاب وتنمية مهارات العمل فى المختبر .

٧- توجيه عناية قليلة إلى تدريب الطلاب على ممارسة عمليات العلم .

**مشكلة البحث وتساؤلاته :**

انطلاقــا مــن النتائج التى أوضحتها الدراسات السابقة التى تناولت دور التربية العلمية وكيفية تقديمهــا فــى مــراحل التعلــيم العــام ، تجــىء الدراسة الراهنة لتعالج مشكلة تكاد أن يجمع عليها الباحــثون فــى هــذا المجــال ، ألا وهى مشكلة نقص فاعلية الدور المنوط بالتربية العلمية فى تكوين شخصــيات الطلاب نتيجة الضعف البادى على أساليب التدريس والتعليم ، وفقر المحتوى الراهن عن مواكــبة الاتجاهــات الحديثة فى التربية العلمية لطلاب التعليم العام ، ومن هنا تحاول الدراسة الراهنة الإجابة عن الأسئلة التالية :

س ١: ماذا تعنى التربية العلمية وما قيمتها فى السياق التربوى والاجتماعى المعاصر ؟

س ٢: ما مدى تحقيق أهداف التربية العلمية بمراحل التعليم العام بدول مجلس التعاون الخليجى ؟

س ٣: مــا وجهة نظر معلمى العلوم بدول مجلس التعاون حيال تفعيل دور التربية العلمية فى مراحل التعليم العام ؟

س ٤: وما جوانب الرؤية المستقبلية للتربية العلمية الفاعلة بمراحل التعليم العام فى الدول الخليجية ؟

**أهمية البحث :**

إن الباحــث إذ يجــرى هذه الدراسة حول تفعيل دور التربية العلمية فى مراحل التعليم العام ، والــتى أصبحت مجالا مستقلا من مجالات المعرفة ، فذلك عن اقتناع تام بأن عملية التنمية الشاملة فى

دول الخليج العربية لن تؤتى ثمارها إلا بمقدار ما تسهم به التربية العلمية من جهود حقيقية لرفع عجلة التنمية والتطوير .

ومن ناحية ثانية فإن مجال التربية العلمية يتعرض دائما لتغيرات كثيرة كماً وكيفاً ، وقد تؤدى تلك التغيرات إلى ظهور مشكلات وتناقضات كثيرة فى مجال تقديم التربية العلمية فى مدارسنا الأمر الذى يحتاج إلى جهود بحثية تقويمية مستمرة ومتواصلة لملافاة العيوب والسلبيات التى تشوب عمليات التدريس والتعليم للتربية العلمية .

ثم أن إيضاح الرؤية المستقبلية للدور الفاعل للتربية العلمية ، وكيف يتحقق هذا الدور فى السياق التربوى والمجتمعى للدول الخليجية ، يعد مطلباً حيوياً ، ويمثل إضافة وعائدا لرصيد الثروة البشرية لمجتمعاتنا على مدى الزمن القادم ، فإيضاح تلك الرؤية مما يعين القائمين على السياسات التعليمية والإنمائية لاتخاذ القرارات ، ورسم السياسات التى تكفل تحقيق أهداف التربية العلمية فى الوقت الراهن ، وفى المستقبل المنظور .

**حدود البحث :**

**ثمة مجموعة من المحددات تتوجه بها الدراسة الراهنة :**

١- الدراسة تنتمى إلى مجال تطوير وتحديث المناهج ، وذلك باختيارها لبرامج التربية العلمية وفحص واقعها وتلمس رؤى التطوير لمستقبلها .

٢- تركز الدراسة على كيفية تفعيل دور التربية العلمية بمراحل التعليم العام فى دول مجلس التعاون الخليجى .

٣- تتقصى الدراسة وجهة نظر عينه ممثله من معلمى العلوم فى دول مجلس التعاون حول سبل تفعيل دور التربية العلمى فى مدارس التعليم العام .

**المنهج والأدوات :**

تستخدم الدراسة عددا من الأساليب المنهجية والأدوات المرتبطة بها ، وذلك كما يلى :

١- أسلوب المنهج الوصفى ، ويتضح من فحص واقع تقويم التربية العلمية فى دول مجلس التعاون من خلال مقررات العلوم فى الكيمياء والفيزياء والأحياء والأنشطة المرتبطة بها ،

وقد استعانت الدراسة في ذلك بالدراسات السابقة والندوات والمؤتمرات التي عنيت بتحليل ونقد هذا الواقع .

٢- **أسلوب البحث المقارن** ، ويتضح ذلك من عرض الدراسة للاتجاهات الحديثة في تقديم التربية العلمية في الدول المتقدمة وفي دول مجلس التعاون ، بغية الوقوف على الفروق النوعية وأوجه النقص في محتوى المقررات وأساليب تقديمها في دول الخليج ، ولقد استعانت الدراسة في ذلك بالكتابات الحديثة العربية والأجنبية المتخصصة ، التي تناولت التربية العلمية في السياق التربوي المعاصر .

٣- **أسلوب البحث الميداني** ، وذلك باستخدام أداتي المقابلة والاستبانة اللتين تم تطبيقهما على عينة من معلمي العلوم في دول الخليج العربي بغرض التعرف على مختلف جوانب التربية العلمية من حيث محتواها وطرق تقديمها والعقبات التي تعترضها وسبل تطويرها .

**تحديد المصطلحات :**

١- **العلم** : يعرفه جيمس كونننت على أنه [١٢] : " سلسلة متصلة من الحقائق والمفاهيم العلمية التي تم الحصول عليها من الملاحظة والتجريب " .

٢- **التربية العلمية** [١٣] : " المجال الذي يهتم بدراسة الحدود المشتركة للعلم والمجتمع ، حيث يكون الاهتمام بتفسير نتائج البحوث العلمية لخدمة المجتمع ، وذلك من خلال إعداد أفراده إعدادا علميا يتيح لهم استخدام العلم والتكنولوجيا في الحياة اليومية .. " ، وفي ذات المرجع يتناول الباحث معنى :

٣- **الثقافة العلمية** : على أنها تعبير عن الحد الأدنى الذي يجب أن يمتلكه الفرد في مجال فهم العلم بدرجة تمكنه من التعامل بنجاح كمواطن يعيش اليوم في مجتمع يؤدي فيه العلم دورا رئيسيا ، ويشتمل هذا الحد الأدنى على خمسة مكونات :

١- معرفة الأفكار الأساسية في العلم .
٢- القدرة على تطبيق المعرفة العلمية في مواقف الحياة اليومية .
٣- القدرة على توظيف عمليات البحث العلمي .
٤- فهم العلاقات بين العلم والدين والتكنولوجيا والمجتمع .

٥- اكتساب اتجاهات وميول تتصل بالعلم .

وثمة تماس وتشابه بين مصطلحى التربية العلمية والثقافة العلمية السابقين ، غير أن التربية العلمية قد تتميز بكونها تتدرج ضمن المناهج الدراسية المنظمة التى تقدم للتلاميذ على اختلاف مراحلهم ، بينما الثقافة العلمية أشمل وأعم ، وهى التى يتم الحصول عليها بطرق أكثر تنوعا وبطرق مقصودة وغير مقصودة .

## القسم الثانى

## بعض الاتجاهات المعاصرة للتربية العلمية واستراتيجيات تقديمها

**ثمة مجموعة من المبادئ والمفاهيم الرئيسية توجه التربية العلمية وتحدد استراتيجيات تقديمها فى السياق التربوى المعاصر ، ونعرض لها فيما يلى :**

**أولاً : تبنى مفهوم العلوم المتكاملة :**

طرح فى مؤتمر فارنا Varna ببلغاريا لتدريس العلوم الذى عقدفى سبتمبر ١٩٦٨[١٤] سؤالان رئيسيان ( ما المقصود بتدريس العلوم المتكاملة ؟ ولماذا تدرس العلوم المتكاملة ؟ ) .

وقد عرفت العلوم المتكاملة تعريفاً يرفض الفصل بين مجالات العلوم المختلفة ، واتفق فى هذا المؤتمر على ضرورة البعد عن التدريس التقليدى ، وأن تؤكد مناهج العلوم على أهمية ملاحظة العالم ، وأن تساعد الطالب على اكتساب طرق التفكير والعمل التى تميز العلوم عن غيرها ، وكذلك تنمية الاهتمام لديهم بالعلوم .

وقد طبقت برامج مختلفة للعلوم المتكاملة فى بلاد عديدة تضمنت مداخل عدة كالعملية ، والمفهوم ، والوحدة ، والعلوم التطبيقية ، والمشروع ، والنموذج . وأيا ما كانت المداخل فهناك فيما يرى رزرفورد وجاردنر Rutherford & Garaener أربعة أنماط للتكامل [١٥] :

١ – **تكامل المادة :** ففى مقرر الكيمياء العامة مثلاً تؤخذ المادة العلمية من الكيمياء العضوية وغير العضوية ، وفى الفيزياء تعالج المادة كبناء موحد للأفكار وليس كموضوعات منفصلة ؛ فالحرارة والصوت والضوء والكهرباء أى كمقررات منفصلة .

٢ – **التداخل بين علمين أو أكثر بنسب متساوية :** ففى مقررات كعلوم الأرض توضع نسب متساوية للفلك ، دراسة الجو ، دراسة المحيطات والجيولوجيا ، والجغرافيا والفيزيائية .

٣ – التداخل بين عدة علوم مع تميز أحدها : ومن أمثلته مشروع هارفارد للفيزياء (HPP) حيث يشتمل على كمية لها وزنها من المواد الأخرى كالكيمياء أو الفلك .

٤ – التكامل بين العلوم ومواد أخرى : حيث يكون اتجاه الربط هنا فلسفى ويكون الاهتمام بكيفية نمو الأفكار العلمية وكذلك التأثيرات الاجتماعية للعلوم والتقنية .

وعلى ضوء ما سبق يعتبر مدخل التكامل أحد المعايير التى يحكم بها على مدى فاعلية تدريس التربية العلمية .

**ثانياً : تضمين إنجازات التقنية فى برامج التربية العلمية المعاصر :**

من الضرورى لكل من المعلم والطلاب أن يدركوا الحدود الحقيقية للتقنية ويدركوا أن العلوم والتقنية قد لا تتضمن كل الحلول لكل المشكلات أو لمشكلة بعينها . فمن الصعب تجاهل فائدة الاكتشافات كالكهرباء والبنسلين وأشعة أكس وكذلك الاختراعات الكبيرة ؛ فهى التى تصنع التقدم على مدى العصور ، ولكن ينبغى أن يفهم ان ليست كل نواتج العلم والتكنولوجيا يمكن الإفادة منها كما أنها ليست مرغوبة فى كل الأحوال ؛ فللتقدم العلمى والتقنى آثار سلبية على الإنسان والبيئة ، ولا يغيب عن ذهننا ما حدث لطبقة الأوزون التى تحمى الأرض .

لذلك ففى برامج التربية العلمية ينبغى مراعاة التركيز على الإنجازات المعاصرة التى تستحق التركيز عليها عند وضع مناهج العلوم كالاتصالات عبر الأقمار الصناعية ، الاندماج النووى واستخدامات الطاقة النووية السليمة ، والهندسة الوراثية واستخداماتها الطبية .

**ثالثاً : الاهتمام بالمضامين الأخلاقية للتقدم التقنى :**

تعتبر أغلب البلاد المتقدمة تقنياً اليوم من كبرى الدول الاستعمارية التى استعمرت الكثير من البلاد التى تسمى اليوم بالبلاد النامية فى آسيا وأفريقيا . وكانت هذه الدول تستولى على ثروات شعوب تلك البلاد تصنع بها تقدمها . ولما اضطرت إلى الخروج كانت قد وثقت روابطها بالبلاد المتخلفة فظلت فى حاجة إليها كسوق لتصريف منتجاتها ومصدراً للمواد الخام . وكثيراً ما نسمع عن حوادث مؤسفة تقع فى البلاد النامية نتيجة لعدم مراعاة المبادئ الأخلاقية فهناك مبيد حشرى يضر بالإنسان والحيوان والبيئة يستخدم فى البلاد النامية مع أنه قد بطل استعماله بحكم القانون فى البلاد المنتجة. وإن كانت لا زالت تصنع لتصديرها للبلاد المتخلفة دون وازع من خلق أو مراعاة لإنسانية

البشــر فى البلاد النامية كما أن هناك مشكلات اجتماعية وأخلاقية صاحبت التقدم العلمى والتقنى فكما يقــرر بــدران [١٦] هــناك العديــد من المشكلات التى نتجت عن التقدم العلمى والتقنى، كمشكلة طفل الأنابيــب ، ومــن ظاهرها الأم البديلة وهى الأم التى تؤجر لحمل نيابة عن الأم التى لا تسمح حالته الصــحية بالحمل ، ونقل الأعضاء ، هذا فصلاً عما تثيره بعض الأبحاث والصناعات من حوار حول الأضــرار الواقعــة على البيئة والمجتمع ، مثل مفاعلات الطاقة النووية والآثار السلبية للتقنية . وعلى ذلك لا ينبغى أن نفصل بين المضامين الأخلاقية وجوانب التقدم فى تصميمنا لمناهج التربية العلمية .

**رابعاً : الاهتمام بتوضيح المسئولية الاجتماعية للعلوم والتقنية :**

لــو تصــورنا مــا كانت عليه كبريات الدول المتقدمة اليوم منذ نحو ثلاثة قرون لتعرفنا على الــدور الــذى تلعبه العلوم والتقنية فى تشكيل المجتمعات . لكن لا ينبغى أن يغيب عنا ان التقنية ليست حــيادية فهى تنضوى على عوامل السيطرة وإذا نظرنا إلى كثير من البلاد النامية نراها تزدحم بما لا يحصــى مــن منتجات البلاد المتقدمة كالسيارة والفيديو والأدوات الجديدة مما أسهم فى زيادة الرفاهية وأســباب الــراحة وأثر بالتالى على شعوب البلاد النامية فجعلها أكثر طلبا لاقتناء هذه الأشياء ، ولذلك تفشــت عــادات الاستهلاك غير المرشد بين الناس ، وصارت البلاد النامية تتعامل مع البلاد المتقدمة مــن موقــف الضــعيف ، ولذلــك تصــبح مســئولية هذه البلاد أن تسعى لإصلاح أوضاعها وإقامة المؤسسات العلمية التى ترفع من مستواها وتنمية تلك المسئولية من خلال برامج التربية العلمية .

**خامساً : زيادة الثقافة العلمية :**

يقــرر بدران [١٧] أن التقدم العلمى مهما كانت أسبابه ودوافعه فى الماضى يحدث اليوم بغرض خدمــة التقدم التقنى، وتتقدم التقنية بناء على تطلعات الناس واستجابة لشعورهم بالحاجة إلى الاستعانة بالأجهــزة والأدوات بغــرض تســهيل عملــيات الإنــتاج وتوفير جهود العاملين أو للتمتع بمزيد من الرفاهــية والــراحة، والمواطن العادى لا يشعر بالتقدم فى العلوم بقدر ما يلمس التطورات فى التقنية فهــى الــتى تشــكل حياته وتغير منها بوتيرة سريعة، ومع زيادة تعقيدات العلوم والتقنية صعب على المواطــن العــادى فهمهــا كما أصبح تطويرها يحتاج إلى التنظيم الجيد والمثمر فى الأبحاث وبرامج التنمية * .

وقد لجأت الدول إلى التركيز على التعلم كوسيلة لتعليم وتدريب الأطر التى تحتاجها عمليات البحث والتطوير فى شكل مسارات ثلاثة ، هى كما أوردها " بو M, Bou " (١٩٨٢) [١٨] :

١ – تعليم متخصص لتدريس الأنظمة التعليمية والتقنية .

٢ – تعليم عام ( علمى وتقنى ) يضع الأساس للتدريب المتقدم .

٣ – تعليم شامل موجه إلى الإنسان ككل .

ولا يدرك كثير من الناس أو معظمهم طبيعة التجديدات الكثيرة التى تحدث فى المجتمعات ، وذلك لأن مغزاها فى كثير من الأحيان أبعد من قدرتهم على الاستيعاب ، ولما كانت التقنية الحديثة بطبيعتها معقدة ؛ فتسلتزم قدراً عالياً من المعرفة المتخصصة وتتضمن عملياتها منطقاً خاصاً ، بحيث يصعب فهم طبيعتها ومؤثراتها من قبل كافة الذين يتعاملون معها ، ولا مناص للجميع من التعامل معها أو على المتخصصين أنفسهم ، خاصة إذا ما تصادف وبعدت التقنية عن مجالات تخصصاتهم الضيقة . وهنا تطرح قضية سعة الثقافة العلمية نفسها كأحد معايير التربية العلمية الناجحة .

**استراتيجيات تقديم التربية العلمية بمراحل التعليم العام :**

تطرح قضية تطوير التربية العلمية نفسها بإلحاح شديد عند مقارنة نتائج النظم التعليمية فى البلاد المتخلفة بمثيلاتها فى البلاد المتقدمة. وهذه المقارنة ليست فى صالح البلاد المتخلفة . ويذكر مرسى [١٩] (١٩٨٧) : " .. ولكن عند الحصاد .. عند التخرج نجد أن النتيجة تختلف فى مجتمعاتنا عنها فى المجتمعات الأخرى المتقدمة ، علماً بأننا فى كثير من الأحيان – نقلنا النظريات التربوية من هناك ، ووضعنا مناهجنا بناء على دراستنا فى جامعاتهم ، فلماذا لا تفعل التربية فى مجمعاتنا فعلها فى مجتمعاتهم " . وفى هذا الصدد يذكر الرشيد [٢٠] (١٩٨٧) : " .. وباستعراض الخطط التربوية للدول المتقدمة والدول النامية على حد سواء نلمس تشابها وتقارباً فى الطموح ، ويضع الباحث يده على برامج تكاد تكون متشابهة ، ومؤسسات تربوية تحمل نفس الأسماء ، وربما كانت الهياكل التنظيمية واحدة أو متقاربة ، ولكن البون شاسع بين ما تحرثه الجامعات فى دولة متقدمة وما نحرثه نحن ، وما تقوم به الجامعات فى غيرها من الدول النامية ( مجازاً المتخلفة ) حقيقة : لماذا يبدع الفرد فى دولة متقدمة ولا يتاح للفرد ذاته فرصة الإبداع فى بلده النامى ؟ لماذا نتقدم كماً ونتخلف نوعاً " ؟ .. **ومن هذا المنطلق قد يكون من المفيد التعرف على استراتيجيات تطوير التربية العلمية فى بعض البلاد المتقدمة ثم فى دول مجلس التعاون الخليجى ، وذلك فيما يلى :**

**( أ ) استراتيجيات تطوير تدريس التربية العلمية في الولايات المتحدة الأمريكية :**

جاء في تقرير ( تعليم المواطن الأمريكي من أجل المستقبل ، مقتضيات القرن الحادي والعشرين ) [٢١] أنه بحلول عام ١٩٩٥ يجب أن تتاح لشباب الأمة أفضل مستويات التعليم في العالم لتعلم التقنية والعلوم . ولأجل تحقيق هذا الغرض فقد حدد التقرير استراتيجية ذات ثمانية أبعاد ، هي كما أوردها بدران (١٩٩١) :

١ – تنمية الالتزام القومي الدائم إزاء التدريس المقدم لمواد الرياضيات والعلوم والتقنية للطلاب كافة.

٢ – أن يألف الطلاب هذه الأنشطة وتلك الميادين بشكل متزايد وفي مرحلة مبكرة .

٣ – إقامة نظام اختبار وقياس لمدى الإنجاز الطلابي ومشاركتهم العملية .

٤ – توفير المدرسين الممتازين وتدريبهم وكذا جذب المدرسين الجدد من أفضل النوعيات ، الذين يتوافر فيهم الإحساس القومي بالالتزام .

٥ – تحسين نوعية وجدوى المناهج الدراسية التي تدرس .

٦ – وضع برنامج نموذجي ومعايير للتفوق في كل مجتمع لسن معدلات جديدة للتفوق الأكاديمي .

٧ – استغلال كل الطاقات المتاحة ، بما في ذلك تقنيات المعلومات الجديدة والتعليم غير الرسمي .

٨ – إقامة نظام يمكن بمقتضاه تحديد التكلفة لإجراء تلك التحسينات وتحديد كيفية الوفاء بها .

**وحتى يتم وضع هذه الاستراتيجية موضع التنفيذ لابد من مراعاة ما يلي :**

أولاً : لا بد من مراعاة نوعية التدريس المقدم للطلاب لتحقيق التفوق والمستويات العالية المتميزة من الإنجاز لدى الطلاب ، كما ينبغي الكشف المبكر عن استعدادات الطلاب لتحقيق أعلى مستويات الإنجاز مستغلين في ذلك كل الإمكانات المتاحة مادياً وبشرياً وتنظيمياً .

ثانياً : لا بد من توفر نوعية منتقاة من المعلمين ذوي المواهب المتميزة ومعدين على برامج الحاسب الآلي وعلومه – لذلك لابد من رفع مستويات تعيين المعلمين الجدد وتوفير مرتبات أفضل وتوفير أنسب الظروف للعمل .

ثالثاً : لا بد من زيادة دور الحاسبات الآلية في عملية التعلم حيث أنها لغة العصر – فلم تعد الأمية أمية قراءة أو كتابة ، بل الأمية هي عدم المعرفة بعلوم الحاسب .

رابعاً : الاهتمام بدور مؤسسات التعليم غير الرسمى ، حيث يتعلم الفرد كثيراً من مؤسسات كالنوادى والمتاحف وغيرها من الهيئات الخاصة كالجمعيات العلمية فيتأثر الأطفال تأثيراً ملحوظاً بالخبرات التى يتعرضون لها وبما نتركه من انطباعات لديهم . وفى هذا المقام يركز التقرير على بعض المتطلبات ، مثل :

- يجب على مثل هذه المؤسسات أن توفر مناخاً مناسباً لهذا النوع من التعليم .
- يجب أن تحظى أنشطة هذه المؤسسات بالدعم المناسب .
- لا بد أن تساعد الهيات التجارية والصناعية فى دفع جهود هذه المؤسسات .
- يجب ألا تنفصل الجامعة عن أنشطة هذه المؤسسات .

خامساً : لا بد أن تلعب القيادة فى الأمة دوراً كبيراً يتمثل فى إثارة الاهتمام بالقضايا القومية وإظهار الحاجة إلى إحداث تغييرات بناءة . لذلك لابد من إيجاد الوعى على مستوى الأمة بالحاجة إلى تحسين تدريس التربية العلمية وتطويرها .

سادساً : لا بد من متابعة التفوق فى التعليم : سعى تقرير ( أمة معرضة للخطر ) كما يذكر بدران (١٩٩١) ، والذى نشرته عام ١٩٨٣ لجنة شكلها وزير التعليم الأمريكى ، إلى تحقيق التفوق فى التعليم المدرسى وكان لنشره أثر فعال على حركة إصلاح التعليم فى الثمانينيات، وفى نفس العام نشرت اللجنة التعليمية للولايات برئاسة هنت Hunt حاكم ولاية كارولينا الشمالية وعضوية ١٣ من حكام الولايات و ١٣ من قادة الصناعة و ١١ ممثلاً للاتحادات التعليمية والعلمية والتربويين تقريراً عنوانه ( العمل من أجل تحقيق التفوق ، خطة شاملة لتحسين مدارسنا ) وتحتوى مثل هذه التقارير على إحساس بوجود أزمة والخوف من أن يصبح أمن البلاد فى خطر ، وبالتحديد هناك قلق يعزى إلى أن الولايات المتحدة التى سادت العالم فى مجالات التجارة والصناعة والابتكارات التقنية دون منافسة خطره من دول أخرى، تشعر الآن بوجود منافسين لها على قدم المساواة معها ، بل ومتفوقين عليها فى مختلف أنحاء العالم ، وقد نجم عن ذلك بالضرورة توقع قيام حكومات الولايات والاتحاد بدور إيجابى نحو رفع مستويات التعليم وفقاً لما جاء فى تقرير هنت .

ويشير تقرير " أمة معرضة للخطر " إلى تصميم على السير نحو تحقيق التفوق فى نوعية التعليم وإلى أن تحقيق إصلاح التعليم يجب أن لا يكون على حساب هدف آخر للأمة ، وهو: المساواة

فـــي المعاملـــة بين جميع المواطنين ، وأن الوصول إلى تحقيق المساواة والتفوق في نوعية التعليم معاً هما هدفان توأمان بالنسبة للاقتصاد والمجتمع .

**( ب) استراتيجية تطوير تدريس التربية العلمية في كندا :**

فـــي دراســـة لمجلس العلوم بكندا Science Council of Canda اتضح أن هناك فجوة بين أهـــداف تدريـــس العلـــوم كما جاءت في وثائق وزارات التربية وما يتحقق فعلاً على أرض الواقع ؛ فمـــثلاً نـــادراً مـــا درســـت المدارس الابتدائية العلوم بكفاءة ، كما لم تحظ العلاقة بين العلوم والتقنية والمجـــتمع بالاهـــتمام الواجب ، وتظهر أيضاً أن الفتيات يبتعدن عن دراسة العلوم ، وهناك أيضاً عدم الفعالية في برامج التدريب أثناء الخدمة للمعلمين .

**وقد تحددت أولويات تدريس العلوم كما جاء في هذه الدراسة فيما يلي :**

أولاً : إتاحـــة تدريس العلوم للجميع وذلك بإدخال تدريس العلوم في كل مدرسة ابتدائية واستثاره اهتمام الفتيات بالعلوم وشحذه الطلاب المتميزين لدراسة العلوم .

ثانـــياً : تحديـــث أو تطوير تدريس العلوم وذلك بتأكيد الارتباط بين العلوم والتقنية والمجتمع وتدريس التقنية وكل ذلك في إطار المجتمع الكندي .

ثالـــثاً : الـــتأكد مـــن فعالية تدريس العلوم وفي هذا الصدد حددت الدراسة سبعة وأربعين بندا صنفت تحـــت قضـــايا رئيســـية مـــثل ضمان قيادة المجتمع للمناهج من خلال وزارات التربية وقيادة المـــناهج مـــن خلال مجالس المدارس وتدعيم المصادر البشرية والمصادر التعليمية والمصادر الخارجية كالاتحادات المهنية والتعليمية والمعلمين ومؤسسات التمويل .

**وفي ضوء هذه الأولويات تحددت أهداف تدريس العلوم في النقاط التالية :**

١ – إعداد مواطنين ذوي ثقافة وعلى مستوى المسئولية .

٢ – تدريب الطلاب على الدراسات العليا .

٣ – إعداد الطلاب لعالم العمل .

٤ – تدعيم وتكريس النمو العقلي والأخلاقي .

**( ج ) واقع تطوير مناهج العلوم فى دول الخليج العربى :**

يقرر بدران (١٩٩١) أنه قد حدثت تطورات كبيرة فى العقدين الماضيين فى مجال تدريس العلوم فى مختلف دول الخليج بحيث يمكن القول بأن عمر أى من مناهج العلوم الحالية فى دول الخليج لا يزيد على عشر سنوات فى جميع مراحل التعليم العام . وقد اتبع أسلوب متميز فى تطوير مناهج العلوم إتسم بالخطوات التالية :

**أولاً :** تقوم الوزارات المعنية فى دول الخليج بتشكيل لجان متخصصة من أساتذة العلوم ورجال التربية والموجهين والمعلمين لدراسة المناهج القائمة والعمل على تقويمها وتعديلها أو تطويرها .

**ثانياً :** تطلع اللجان على المناهج الأجنبية وقد تستقدم بعض هذه الدول الخبراء الأجانب لدراسة المناهج القائمة ووضع التقارير التى تضم إلى تقارير اللجان التى درست تطوير المناهج .

**ثالثاً :** يطبق المنهج المطور فى عدد محدود من المدارس وإذا ثبت نجاحه يجرى تعميم أو تعديله بناء على ما يظهر من خلال الدراسة الميدانية مع الأخذ فى الاعتبار آراء المعلمين والطلاب .

وقد نبحث عملية تطوير مناهج العلوم فى دول الخليج من زوايا عديدة، يمكن بيانها فيما يلى:

**أولاً : العلوم للجميع :** إذا كانت التنمية تمثل الهدف الرئيسى لكل المجتمعات فهى لا تحتاج إلى أخصائيين فقط بل لابد لصيانتها من مواطنين مثقفين وعلى وعى علمى بأهميتها حفاظاً على موارد الأمة وصيانتها واستقلالها الاستقلال الأمثل .

**ثانياً : الالتزام القومى بتطوير تدريس العلوم :** لا بد من أن يسعى المسؤلون إلى تنمية الوعى القومى بأهمية وجود نظام جيد لتدريس التربية العلمية فى كل مستويات الدراسة فى المجتمع سعياً لتحقيق الصورة المثالية للمواطن الذى يستطيع أن يتعامل مع متغيرات العصر التى هى بالأساس متغيرات علمية وتقنية .

**ثالثاً : ربط تدريس العلوم بالبيئة المحلية :** ويمثل ذلك أفضل المدخلات لتدريس العلوم ، حيث تمس الموضوعات البيئية جوانب تنمية المجتمع والإنسان ، وذلك مما يعين الطلاب على فهم دور العلم فى استغلال ثروة الأمة ، ولذلك تعتبر دراسة الموارد الطبيعية يعتبر شرطاً يبرز إمكانات البيئة ومعرفة حدودها وبيان كيفية الاستفادة المرشدة منها .

**رابعاً : إدخال التقنية الحديثة فى المناهج :** لعله أصبح من المسلم به ضرورة إدخال التقنية الحديثة فى مناهج العلوم فى معظم البلاد إن لم يكن كل بلاد العالم . فقد ورد فى ( مستحدثات فى تعليم العلوم والتكنولوجيا – المجلد الأول ) [٢٢] ما ترجمته : " أن الدخول إلى ميدان التقنية ودنيا العمل ينبغى أن يكون من المكونات الضرورية فى التعليم العام ، وبدونه سيكون هذا التعليم ناقصاً ، وبذلك ينبغى التوصل إلى فهم الجانب التقنى للثقافة المعاصرة بخصائصها الإيجابية والسلبية على حد سواء ، وتقدير العمل الذى يتطلب مهارات عملية " .. وعلى الرغم من ذلك فإن هذا الاتجاه يواجه عدة مشكلات خاصة بإعداد المعلمين المؤهلين بطريقة مناسبة ، وكذلك نوعية التقنية المراد إدخالها .

إن أى محاولة لتطوير التربية العلمية فى البلاد العربية عامة ينبغى أن تنطلق من مقولة[٢٣] : " نود أن يكون عملنا فى تطوير مناهجنا فى مرحلة نعيد فيها بناء الثقة بأنفسنا وبأمتنا – نابعاً من فهم حقيقى للفلسفة التى تحكم وتوجه هذا التطوير " .. ، ذلك أنه لا ينبغى أن يصبح التطوير مجرد تغيير فى الشكل أكثر من المضمون وإلا تمخض فى النهاية عن مجرد حذف أجزاء من المنهج وإضافة أخرى أو تصحيح لبعض الأخطاء ، أو تغيير لترتيب الموضوعات وإعادة كتابتها ، وبهذا تغيب النظرية التربوية التى تهدى وترشد وتؤدى إلى تطوير جذرى ، **وحتى يتم إحداث تغيير أو تطوير حقيقى لا بد من مراعاة الآتى :**

١ – بث الشعور بالحاجة إلى التطوير بين كل المعنيين بتدريس العلوم .

٢ – لا بد من اشتراك علماء الأمة فى مختلف المؤسسات كالجامعات ومراكز البحوث ، وبذلك يمكن الاستفادة من فكرهم فى تطوير تدريس العلوم .

٣ – تشكيل لجان لتطوير المناهج تجمع بين المتخصصين الأكاديميين والتربويين وتقوم هذه اللجان بتحديد أهداف تدريس التربية العلمية فى ضوء متطلبات التطوير التى تفرضها طبيعة العصر.

٤ – توفير جميع الإمكانات المادية كالكتب والمواد والأجهزة اللازمة .

٥ – تدريب المعلمين على المناهج الجديدة .

٦ – تجريب المناهج الجديدة ومتابعة التجربة بالتغذية الراجعة وإجراء التعديلات التى تتطلبها وتفرضها مرحلة التجريب .

٧ – وضع المنهج الجديد موضع التنفيذ بتعميمه على المدارس .

٨ – إجراء المتابعة والتقويم .

وإذا كانت تلك هي أهم معايير الحكم على مدى تقدم التربية العلمية ، وتم عرض لتجارب وخبرات بعض الدول المتقدمة فى مجال تفعيل التربية العلمية والثقافة العلمية عموماً ، فما هى الصورة فى مجتمعاتنا الخليجية ؟ وما حقيقة واقع التربية العلمية فى مدارسنا ، وما وجهة نظر المعلمين المعنيين والمتخصصين فى أساليب تقديمها .. وكذا إمكانيات تطويرها ؟ .. هذا ما سوف يعالجه الجانب الميدانى للدراسة فيما يلى :

## القسم الثالث : الجانب الميدانى الإجراءات ، النتائج وتفسيرها

### أولاً : أداة الدراسة :

استخدم الباحث فى الجانب الميدانى " استبانة " عن التربية العلمية فى مراحل التعليم العام للتطبيق على معلمى العلوم فى دول الخليج العربى بغرض التعرف على مختلف جوانب التربية العلمية ، وتعتبر الصورة الأولى للاستبانة من وضع مكتب التربية لدول الخليج ، إلا أن الباحث قام بإعادة صياغة مفردات الاستبانة ، وأجرى عليها ما يلزم من تعديلات ، وقام بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى المناهج والتربية العلمية ، وتداركوا بعض الملاحظات المتعلقة بصياغة بعض العبارات ، وكذلك حذف بعضها أو إعادة صياغتها . كما اقترح بعضهم إضافة عبارات أخرى باعتبارها أكثر تكاملاً .

وبعد إجراء هذه التعديلات تم عرض الاستبانة مرة أخرى عليهم فأبدوا موافقتهم عليها ، وهى الصورة المطبقة فى الدراسة ، وبذلك فقد تم التأكد من صدق الاستبانة .

أما ثبات الاستبانة ، فقد تم إجراؤه بطريقة " التجزئة النصفية " وحساب معامل الارتباط باستخدام " معادلة بيرسون "، وذلك بأن تم تطبيقها على عينة من معلمى العلوم بلغت (١٥٠ معلماً) ، وتم حساب الدرجات وأجريت المعالجة الإحصائية

هذا وتتكون الاستبانة من سبعة محاور ، يشتمل كل محور منها على مجموعة من المفردات ، وبياناتها كالتالى :

١ – **الأهداف التربوية:** ويشتمل على أسئلة تتعلق بصياغة الأهداف التربويه لتقديم التربية العلمية، ومدى شمولها للجوانب المختلفة .

٢ – **المناهج والكتب** : ويشمل أسئلة عن مدى مناسبة المناهج والكتب للتلميذ والبيئة ومراعاتها لتنمية الجوانب العلمية المختلفة ، وكذلك استغلالها للمداخل الحديثة فى التدريس .

٣ – **طرق وأساليب التدريس** : ويشمل أسئلة تتعلق بطبيعة الطرق المستخدمة ، ومدى مشاركة الطلاب وتخطيط الدروس .

٤ – **الوسائل التعليمية** : ويشمل أسئلة بخصوص استخدام الوسائل التعليمية فى تدريس العلوم .

٥ – **الأنشطة العلمية** : ويشمل أسئلة حول التجارب العلمية التى يفترض القيام بها فى عملية التدريس .

٦ – **التقويم** : ويشتمل على أسئلة خاصة بأنواع وأساليب التقويم المستخدمة .

٧ – **استخدام المكتبة**: وتتعلق بأسئلة حول مدى الاستفادة المتاحة للتلميذ وللمعلم من استخدام المكتبة.

**ثانياً : عينة الدراسة :**

يعتبر العدد الإجمالى لعينة الدراسة هو عدد الاستبانات التى وصلت إلى الباحث بعد إكمالها ، فقد بلغ هذا العدد ( ٤٣٤ استبانة ) يمثلون عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات من دول الخليج . وفيما يلى بيان توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الدولة ، والمؤهل ، والتخصص ، والجنس ، والمرحلة التعليمية توضحها الجداول أرقام : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ .

**جدول رقم ( ١ )**

**توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الدولة**

| التسلسل | الدولة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|---|
| ١ | الإمارات | ٥٥ | ١٢ر٧% |
| ٢ | البحرين | ٤٩ | ١١ر٣% |
| ٣ | المملكة | ١٣٦ | ٣١ر٣% |
| ٤ | عمان | ٦١ | ١٣ر٨% |
| ٥ | قطر | ٦١ | ١٤% |
| ٦ | الكويت | ٥٥ | ١٢ر٧% |
| ٧ | لم يبين | ١٧ | ٤٥ر١% |
| | المجموع | ٤٣٤ | ، |

يتضح من الجدول السابق أن المملكة العربية السعودية تمثل ٣ر٣١ % من عينة الدراسة تليها دولة قطر بنسبة ١٤ %، ثم دولة عمان، بنسبة ٨ر١٣% وأقلها دولة البحرين بنسبة ٣ر١١%. والملاحظ أن جميع الدول عدا المملكة متقاربة النسبة فى تمثيل العينة ، وهذا يتوافق مع الفارق فى التعداد السكانى لدول المجلس .

جدول رقم ( ٢ )

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمى

| التسلسل | المؤهل العلمى | التكـرار | النسـبة |
|---|---|---|---|
| ١ | أقل من بكالوريوس | ٩ | ١ر٢% |
| ٢ | بكالوريوس | ٣٦٠ | ٩ر٨٢% |
| ٣ | فوق البكالوريوس | ٤٥ | ٤ر١٠% |
| ٤ | دكتوراه | ٤ | ٩٠ر٠% |
| ٥ | لم يبين | ١٦ | ٧ر٣% |
| | المجموع | ٤٣٤ | |

أمـا من حيث توزيع أفراد العينة تبعاً لمؤهلاتهم فيتضح من الجدول السابق رقم (٢) أن أغلب عيـنة الدراسـة مـن حملـة الـبكالوريوس بنسـبة ٢ر٨٢% ، والبقية فوق ذلك عدا نسبة قليلة دون البكالوريوس ( ١ر٢% ) وهذا أمر طبيعى لواقع مؤهلات المعلمين فى دول الخليج .

جدول رقم ( ٣ )

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص

| تسلسل | المؤهل العلمى | التكـرار | النسـبة |
|---|---|---|---|
| ١ | فيزياء وكيمياء | ٧٩ | ٢ر١٨% |
| ٢ | فيزياء وأحياء | ٣ | ٧ر٠% |
| ٣ | كيمياء | ٣٥ | ١ر٨% |
| ٤ | فيزياء | ٥٤ | ٤ر١٢% |
| ٥ | أحياء | ١١٧ | ٠ر٢٧% |
| ٦ | كيمياء | ٨٠ | ٤ر١٨% |
| ٧ | فيزياء ورياضيات | ٧ | ٦ر١% |
| ٨ | أخرى | ٣٥ | ١ر٨% |
| ٩ | لم يبين | ٢٤ | ٥ر٥% |
| | المجموع | ٤٣٤ | |

ويتضــح من الجدول السابق رقم (٣) أن عينة الدراسة شملت جميع التخصصات العلمية بنسب متفاوتة يـأتى فـى مقدمتها الأحياء بنسبة ٢٧% من العينة يليها الكيمياء بنسبة ١٨ر٤% ثم الفيزياء بنسـبة ١٢ر٤ % كتخصصات مستقلة ، حيث هناك تخصصات مشتركة كالفيزياء والكيمياء أو الفيزياء والأحـياء ، وكذلك الفيزياء والرياضيات وهذا يؤكد أن عينة الدراسة ممثلة تمثيلاً مناسباً لتحقيق أهداف الدراسة .

جدول رقم ( ٤ )

**توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الكلية ، الجنس ، المرحلة التعليمية**

| | المؤهــل العلمى | التكــرار | النســبة |
|---|---|---|---|
| الكليـة | تربـــوى | ٢٢٩ | ٥٢ر٨% |
| | غير تربــوى | ١٦٩ | ٣٨ر٩% |
| | لـــم يبين | ٣٦ | ٨ر٢% |
| الجنـس | معلـــــم | ٢٠٠ | ٤٦ر١% |
| | معلمــــة | ٢٢٢ | ٥١ر٢% |
| | لـــم يبين | ١٢ | ٢ر٨% |
| المؤهـل | متوســـط | ١٢٢ | ٢٨ر١% |
| | ثانــــوى | ٢٩٩ | ٦٨ر٩% |
| | لـــم يبين | ١٣ | ٣ر٠% |

يتضــح مــن الجــدول السابق رقم (٤) أن معظم أفراد عينة الدراسة يمثلون المرحلة الثانوية بنسـبة ٦٨% ونسـبة المعلمات ( ٢ ر ٥١ % ) تزيد على نسبة المعلمين ( ٤٦ر١ % ) والغالبية هم من التربويين بنسبة ٥٢ر٨ % .

**ثالثاً : إجراءات الجانب الميدانى :**

بعد تصميم الصورة النهائية للاستبانة سارت إجراءات التطبيق الميدانى على النحو التالى :

١ – طبع الأعداد اللازمة من الاستبانة .

٢ – إرســال هذه الأعداد إلى وزارات التربية والتعليم فى تلك الدول حيث تم توزيعها وتطبيقها على المعلمين بمعرفة تلك الوزارات .

٣ – وصل للباحث من هذه الاستبانات العدد السابق ذكره .

٤ – تم تفريغ بيانات الاستبانة وجدولتها وإجراء المعالجة الإحصائية المناسبة .

رابعاً : نتائج الدراسة :

تناولت هذه الدراسة عدداً من التساؤلات المتعلقة بجوانب مختلفة تتعلق بالتربية العلمية للتعرف على واقعها ومدى اختلاف دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية فى تطبيقها .

وفيما يلى عرض لما تم التوصل إليه من نتائج تجيب على أسئلة الدراسة ، وذلك على النحو الآتى : -

١ - من حيث مدى شمولية الأهداف :

جدول رقم ( ٥ )

تحليل تباين لدراسة الفروق بين دول مجلس التعاون الخليجى حول أهداف العملية التعليمية

| مصدر التباين | مجموع المربعات | متوسط المربعات | درجة الحرية | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ٣٧ر٢٥٥٧ | ٧ر٥٥١٠ | ٥ | ٤ر٦٩ | ٠١ر٠ |
| داخل المجموعات | ٦٥٠ر٧٨٣٨ | ١ر٦١٠٩ | ٤٠٤ | | |
| المجموع | ٦٨٨ر٥٣٩٠ | | ٤٠٩ | | |

يتضح من الجدول السابق رقم (٥) أنه توجد فروق بين دول مجلس التعاون الخليجى حول مدى مراعاة أهدافها التربوية للجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية حيث بلغت قيمة ف (٦٩ر٤) وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠١ر٠ ، ولتحديد مصدر هذا التباين بين دول المجلس تم استخدام اختبار Sheffe حيث تبين أن مصدر التباين هو بين دولة عمان من جهة حيث بلغ المتوسط فى درجة مراعاة الجوانب المشار إليها (٤٢ر٧) مقابل دولة قطر (٤٢ر٦) ودولة البحرين (٥٣ر٦) والمملكة العربية السعودية (٧٠ر٦) .

وهذا يتفق مع ما أكده بدران ( ١٩٩١ ) من أن الأهداف واضحة وتتحقق إلى حد كبير، واتفقت العينة عن رضاها عن الأهداف العامة للتربية ، كما تتفق مع ما أكد عليه خليل يوسف وآخرون ( ١٩٩٦ ) من أن الأهداف العامة لتدريس العلوم تتصف بالاتساع والشمول وتعتبر موجهات عامة لإنجاز العملية التعليمية .

وعلى مستوى دول المجلس يوضح الجدول التالى مدى مراعاة هذه الأهداف بهذه الجوانب :

جدول رقم ( ٦ )
يوضح المتوسط الحسابى بالإضافة إلى التكرارات والنسب المئوية للأهداف المعرفية والوجدانية

| م | الهدف | كبيرة | | متوسطة | | ضعيفة | | لم يبين | | المتوسط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | |
| ١ | معرفى | ٣٣٠ | ٧٦ر٠ | ٧٧ | ١٧ر٧ | ٤ | ٩ر٠ | ٢٣ | ٥ر٣ | ٢ر٧٩ |
| ٢ | مهارى | ١١٧ | ٢٧ر٠ | ٢٣٠ | ٥٣ر٠ | ٦٣ | ١٤ر٥ | ٢٤ | ٥ر٥ | ٢ر١٣ |
| ٣ | وجدانى | ٨٠ | ١٨ر٤ | ٢١٠ | ٤٨ر٤ | ١١٧ | ٢٧ر٠ | ٢٧ | ٦ر٢ | ١ر٩١ |

يتضح من الجدول السابق رقم (٦) أن الأهداف التربوية تميل إلى الجانب المعرفى ، حيث بلغ المتوسط الوزنى ٢٩ر٢ ، يليه الجانب المهارى بمتوسط وقدره ١٣ر٢ ، وأخيراً يأتى الجانب الوجدانى بمتوسط وقدره ( ٩١ر١ ) .

٢ - من حيث مدى مناسبة المناهج :

جدول رقم ( ٧ )
تحليل التباين لدراسة الفروق بين دول المجلس حسب تقييم المناهج والكتب الدراسية

| مصدر التباين | مجموع المربعات | متوسط المربعات | درجة الحرية | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ٤٧٤ر٧٢٤٢ | ٩٤٤٨ر٩٤ | ٥ | ٨٣ر١٢ | ٠١ر٠ |
| داخل المجموعات | ٣١٣٠ر٣١٥٥ | ٧ر٤٠٠٤ | ٤٢٣ | | |
| المجمــــوع | ٣٦٠٥ر٠٣٩٦ | | ٤٢٨ | | |

يتضـــح من الجدول السابق رقم (٧) وجود فروق بين دول مجلس التعاون الخليجى فى تقييم المـــناهج والكتب المدرسية حسب العبارات الضمنية وعددها (١٦) عبارة حيث بلغت قيمة ف(١٢,٨٣) وهـــذه القـــيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,١٠) ، ومصدر هذا التباين لصالح دولة عمان (١٢,٦٤) والكويـــت (١٢,٠) والإمارات (١١,٤٦) مقابل المملكة العربية السعودية (٧٥ر٩) والبحرين (١٠,٣٦) وقطـــر (١٠,٥٦) . وهـــذا يؤكـــد أن المملكـــة العربية السعودية أكثر الدول مراعاة للجوا الواردة والمتعلقة بالمنهج والكتب الدراسية، وسلطنة عمان هى أقلها فى ذلك حسب تقويم أفراد عينة الدراسة .

وهــذا يتفق مع ما أكده بدران ( ١٩٩١ م ) من أن أهداف تدريس مناهج العلوم لا تتحقق وفقاً للأهــداف المنشــودة ، وأن محاولات الإصلاح للمناهج تفشل فى الوصول إلى تحقيق أهدافها ويرجع ذلــك إلــى غـياب النظرة الشمولية للإصلاح . وأشار كذلك إلى ضرورة مشاركة المعلمون فى بناء المنهج بعرض الاتجاهات الجديدة وإشراكهم فى عملية تقويم المناهج الجديدة .

وأكــد ســلام ( ١٤١٧ هــ ) إلى ضرورة إعادة النظر فى المحتوى الحالى لكتب العلوم وأن يعــنى المعلمــون بــالمواقف والأمــثلة الــتى تــزيد من الربط بين المحتوى العلمى الأكاديمى وبين المظاهر المختلفة للتفاعل بين التعلم والتكنولوجيا .

واتفــق كــل مــن بدران ( ١٩٩١م ) ، وسلام ( ١٤١٧ هــ ) على ضرورة النظر فى عملية تألــيف الكتــب المدرســية ، بحيــث تتضمن المتخصصين فى كل فرع من فروع العلوم ، وأن تؤلف الكتب عن طريق المسابقة ، وأن يتم تجريبها لمدة عام قبل إقرارها .

والجــدول رقــم (٨) بالصــفحة التالــية يوضح التكرارات والنسب المئوية للفقرات المتعلقة بالمناهج والكتب الدراسية لمادة العلوم ، وكذلك المتوسط كما ظهر فى استجابات المعلمين .

جدول رقم ( ٨ )

التكرارات والنسب المئوية للفقرات المتعلقة بالمناهج والكتب الدراسية لمادة العلوم وكذلك المتوسط فى استجابات المعلمين

| م | الفقــــرة | كبيــرة | | متوســطة | | ضعيفــة | | لــم يبين | | المتوسط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | |
| ١ | مــا مدى مشاركة المعلم فى تأليف الكتب المنهجية ؟ | ٦٨ | ١٥ر٧ | ١٢٠ | ٢٧ر٦ | ٢١٨ | ٥٠ر٢ | ٨ | ١ر٨ | ٠ر٧٤ |
| ٢ | ما مدى مواكبة مناهج العلوم لما هو حديث فى العلوم ؟ | ٢٣٩ | ٥٥ر١ | ٩٧ | ٢٢ر٤ | ٨ | ١ر٨ | ٩ | ٢ر١ | ١ر٩٢ |
| ٣ | مــا مــدى ملاءمــة مناهج العلوم لمستويات الطلبة ؟ | ٢٨٧ | ٦٦ر١ | ٣٤ | ٧٠ | ٦ | ١ر٤ | ٨ | ١ر٨ | ٢ر١٢ |
| ٤ | مــا مــدى ملاءمــة مناهج العلوم لبيئة الطلبة ؟ | ٢٥٨ | ٥٩ر٤ | ٧٩ | ١٨ر٢ | ٨ | ١ر٨ | ١٤ | ٣ر٢ | ١ر٩٥ |
| ٥ | ما مدى مواكبة مناهج العلوم لميول الطلبة وهواياتهم ؟ | ٢٢٤ | ٥١ر٦ | ١٥٣ | ٣٥ر٣ | ٢٦ | ٦ر٠ | ٤ | ٠ر٩ | ١ر٩٥ |
| ٦ | ما مدى اهتمام مناهج العلوم بتنمــية الاتجاهــات العلمية للطلاب . | ٢٣٥ | ٥٤ر١ | ٩٠ | ٢٠ر٧ | ١٥ | ٣ر٥ | ٦ | ١ر٤ | ١ر٩٣ |

## تابع جدول رقم (٨)

| م | الفقــــرة | كبيـــرة | | متوســـطة | | ضعيفـــة | | لـم يبين | | المتوسط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | |
| ٧ | ما مدى اهتمام مناهج العلوم بالجوانب العلمية ؟ | ٢٠٧ | ٤٧ر٧ | ٥٠ | ١١ر٥ | ١٠ | ٢ر٣ | ٤ | ٠ر٩ | ٢ر٢٢ |
| ٨ | مـا مـدى اتسـاق المعارف والحقائق العلمية في المنهج مع التصور السلامي ؟ | ١٥٠ | ٣٤ر٦ | ١١٢ | ٢٥ر٨ | ٢٦ | ٦ر٠ | ٨ | ١ر٨ | ١ر٩٤ |
| ٩ | مـا مـدى جودة الكتب من الناحـية الفنـية كالإخـراج والتلويـن ونـوع الـورق.. الخ؟ | ١٢٩ | ٢٩ر٧ | ٢٨ | ٦ر٥ | ٢ | ٠ر٥ | ٤ | ٠ر٩ | ٢ر٥٦ |
| ١٠ | مـا مدى تكامل المناهج مع بعضـها في الصف الواحد ؟ (العلاقة الأفقية ) | ٢٤١ | ٥٥ر٥ | ٥٩ | ١٣ر٦ | ٩ | ٢ر١ | ١٤ | ٣ر٢ | ٢ر٠٨ |
| ١١ | مـا مدى تكامل المناهج مع بعضها في صفوف متتالية ؟ (العلاقة الصوتية ) | ٢١٩ | ٥٠ر٥ | ٧١ | ١٦ر٤ | ٤ | ٠ر٠٩ | ١٣ | ٣ر٠ | ٢ر١١ |
| ١٢ | مـا مـدى مـراعاة مناهج العلـوم المدخل الاستكشافي في التوصل إلى المعلومات ؟ | ٢٣٦ | ٥٤ر٤ | ٩٧ | ٢٢ر٤ | ١٢ | ٢ر٨ | ١١ | ٢ر٥ | ١ر٩٠ |
| ١٣ | مـا مـدى مـراعاة المناهج للوقـت المخصـص لتدريس العلوم ؟ | ١٩٩ | ٤٥ر٩ | ١٠٧ | ٢٤ر٧ | ١٧ | ٣ر٩ | ٨ | ١ر٨ | ١ر٩١ |
| ١٤ | مـا مـدى صلاحية الأنشطة الـتي تحتويها هذه الكتب في حفز وتنمية تفكير الطلبة ؟ | ٢٣٣ | ٥٣ر٧ | ٩٧ | ٢٢ر٤ | ١٠ | ٢ر٣ | ٨ | ١٠ | ١ر٩٣ |
| ١٥ | مـا مـدى صلاحية الصور والرسوم المتضمنة في كتب العلوم ؟ | ٢٠١ | ٤٦ر٣ | ٥١ | ١١ر٨ | ١ | ٠ر٢ | ٥ | ١ر٢ | ٢ر٢٩ |
| ١٦ | هـل يستشار المعلم في بلدك في مراحل بناء المنهج ؟ | ٧٢ | ١٦ر٦ | ١٢١ | ٢٧ر٩ | ١ر٦ | ٤٥ر٢ | ١٢ | ٢ر٨ | ٠ر٨٦ |

يتضـــح مـــن الجـــدول السابق رقم (٨) أن دول مجلس التعاون الخليجي تهتم بالجوانب المادية أكـــثر مـــن غـــيرها حيـــث جاء الاهتمام بالكتب من الناحية الفنية كالإخراج والتلوين ونوع الورق في

المقدمــة بمتوســط قدره ( ٥٦ر٢ ) وذلك بالنسبة للاهتمام بالمنهج والكتب ، وكذلك بالنسبة لصلاحية الصــور والرســوم المتضمنة فى كتب العلوم وبلغ المتوسط ( ٢٩ر٢ ) ويأتى فى المرتبة الثانية ، أما بالنســبة لمــدى اهــتمام مــناهج العلــوم بالمضامين العلميــة فقد جاء فى المرتبة الثالثة ، حيث بلغ المتوسط ( ٢٢ر٢ ) . أما مدى ملاءمة مناهج العلوم لمستويات الطلــبة فيأتى بعد ذلك بمتوسط وقدره (١٢ر٢) . وفــى المقابل نجد أن مشاركة المعلم فى تأليف الكتب المنهجية تكاد تكون معدومة ، حيث بلــغ المتوســط ( ٧٤ر٠ ) ، وكذلــك الحــال بالنســبة لمواكبة مناهج العلوم لميول الطلبة وهواياتهم بمتوســط ( ٥٨ر١ ) ، يلــيها ما يتعلق بمراعاة المنهج للمدخل الاستكشافى فى التوصل إلى المعلومات ومتوسطه ( ٩٠ر١ ) .

### ٣ – مدى فاعلية الطرق والوسائل المستخدمة :

جدول رقم ( ٩ )

تحليل التباين لدراسة الفروق بين دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية فى استخدام طرق وأساليب التدريس

| مصدر التباين | مجموع المربعات | متوسط المربعات | درجة الحرية | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ١٥٩١ر٥ | ١٠٣١٨ر١ | ٥ | ٣٥ر١ | غير دالة |
| داخل المجموعات | ٤٣٢٦ر٣٢٤ | ٧٦٣٤ر٠ | ٤٢٥ | | |
| المجمـوع | ٥٩١٧ر٣٢٩ | | ٤٣٠ | | |

يتضــح مــن الجــدول الســابق رقم (٩) وجود فروق بين دول مجلس التعاون لدول الخليج العربــية فــى طرق وأساليب التدريس المستخدمة حيث بلغت قيمة ف ( ٣٥ر١ ) وهذه القيمة ليس لها دلالــة إحصــائية ، مما يعنى أن طرق التدريس المستخدمة فى دول المجلس متشابهة .. هذا وقد أكدت دراســة عيســى ( ١٩٩٤ م ) على أن هناك اتفاق على أسلوب طرق التدريس المستخدمة بين أعضاء هيــئات الــتدريس بمخــتلف الجامعات العربية ، واتفق تحليل النتائج مع ما ذكره زيتون ( ١٩٩٤ م ) علــى أن أحسن المناهج والكتب والبرامج والنشاطات العلمية المدرسية قد لا تحقــق أهدافها ما لم يكن معلــم العلوم ملماً بطريقة تدريسه وأسلوب تعليمه واستخدام وسيلته معوضاً أى نقص أو تقصير محتمل فى المناهج والكتب والبرامج المدرسية .

جدول رقم ( ١٠ )

يوضح الأساليب والطرق المتبعة في تدريس مادة العلوم

| تسلسل | الطريقة | نعم | | لا | | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % | |
| ١ | المحاضرة | ٤٨ | ١١ر١ | ٣٨٦ | ٨٨ر٩ | ٦ |
| ٢ | المناقشة | ٣٤٣ | ٧٠ر٠ | ٩١ | ٢٠ر٩ | ١ |
| ٣ | الاستكشاف | ١١٦ | ٢٦ر٧ | ٣١٨ | ٧٤ر٣ | ٤ |
| ٤ | حل المشكلات | ١١٧ | ٢٧ر٠ | ٣١٧ | ٧٣ر٠ | ٣ |
| ٥ | تجارب العرض | ٢٣٣ | ٥٣ر٧ | ٢٠١ | ٤٦ر٣ | ٢ |
| ٦ | التجارب الفردية | ٨٤ | ١٩ر٤ | ٨٤ | ٨٠ر٧ | ٥ |

أما من حيث الطرق المتبعة في تدريس العلوم فيتضح من الجدول رقم (١٠) أن طريقة المناقشة تأتي في المرتبة الأولى من بين طرق وأساليب التدريس حيث يؤكد على ذلك ٧٠% من أفراد عينة الدراسة تليها طريقة تجارب العرض ويستخدمها ٧ر٥٣% ، أم أقل الأساليب استخداماً هو المحاضرة بنسبة ١ر١١% وهذا يتماشى مع طبيعة مواد العلوم وما تتطلبه من جوانب تطبيقية وعملية

جدول رقم ( ١١ )

تحليل التباين لدراسة الفروق بين دول المجلس حسب استخدامها للوسائل التعليمية

| مصدر التباين | مجموع المربعات | متوسط المربعات | درجة الحرية | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ١١٠١ر١٩٢ | ٢٢٠ر٢٣٨ | ٥ | ٢ر٥٠ | ٠ر٠٥ |
| داخل المجموعات | ٤٦٦٢ر٦٥٧٠ | ١٠ر٣٨٧٥ | ٤٢٧ | | |
| المجموع | ٦٧٦٣ر٠٧٦٢ | | ٤٣٢ | | |

أما من حيث استخدام دول الخليج للوسائل التعليمية في تقديم التربية العملية في مدارسها فيتضح من الجدول السابق أن هناك فروق بين دول مجلس التعاون الخليجي في مدى استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مادة العلوم ، حيث بلغت قيمة ف (٢,٥٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥، إلا أنه وبشكل عام فإن الجدول رقم(١٢) يوضح ماهي الوسائل الأكثر استخداماً في التدريس:

جدول رقم ( ١٢ )

يوضح مدى استخدام الوسائل التعليمية فى تدريس العلوم

| م | الفقــــرة | دائمــاً | | أحيانــاً | | نــادراً | | أبـداً | | لـم يبيـن | | المتوسط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | |
| ١ | السـبورة | ٤١٨ | ٣ر٩٦ | ١٣ | ٠ر٣ | ١ | ٢ر٠ | – | – | ٢ | ٥ر٠ | ٩٤ر٣ |
| ٢ | الأفلام التعليمية | ١٥ | ٥ر٣ | ١٩٩ | ٩ر٤٥ | ١٤٩ | ٣ر٣٤ | ٤١ | ٤ر٩ | ٣٠ | ٩ر٦ | ٤٦ر٢ |
| ٣ | النماذج الحية | ٦٧ | ٤ر١٥ | ١٧٣ | ٩ر٣٩ | ٤١ | ٤ر٩ | ٥٣ | ٢ر١٢ | ١٠٠ | ٠ر٢٣ | ٧٦ر٢ |
| ٤ | النماذج غير الحية | ١٢٦ | ٠ر٢٩ | ٢١٠ | ٤ر٤٨ | ٣٠ | ٩ر٦ | ١٢ | ٨ر٢ | ٥٦ | ٩ر١٢ | ١٩ر٣ |
| ٥ | الصور والرسوم | ٢٠٨ | ٩ر٤٧ | ١٦٧ | ٥ر٣٨ | ١٧ | ٩ر٣ | ٤ | ٩ر– | ٣٨ | ٨ر٨ | ٤٦ر٣ |
| ٦ | أجهزة العرض الضوئى | ٦٦ | ٢ر١٥ | ١٧١ | ٤ر٣٩ | ٨٥ | ٦ر١٩ | ٥٤ | ٤ر١٢ | ٥٨ | ٤ر١٣ | ٦٦ر٢ |
| ٧ | الحاسب الآلى | ٣ | ٧ر٠ | ١٣ | ٠ر٣ | ٢٠ | ٦ر٤ | ٢٨٧ | ١ر٦٦ | ١١١ | ٦ر٢٥ | ١٧ر١ |

ويتضـــح مـــن الجــدول الســـابق رقم (١٢) أن أكثر الوسائل التعليمية استخداماً هى السبورة بمتوســـط قـــدره ( ٩٤ر٣ ) مـــن أصل ( ٤ ) ، وهذا يؤكد أن السبورة يعتمد عليها بشكل أساسى فى تعلــيم العلــوم ، تلــيها الصور والرسوم بمتوسط ( ٤٦ر٣ ) ، ثم النماذج غير الحية بمتوسط استخدام قدره ( ١٩ر٣ ) .

أمـــا أقـــل الوســـائل استخداماً فهو الحاسب الآلى ، حيث أن متوسط استخدامه ( ١٧ر١ ) فهو نادراً الاستخدام ، يليه الأفلام التعليمية بمتوسط ( ٤٦ر٢ ) .

ولا شـــك أن التنوع فى استخدام الوسائل التعليمية وخاصة فى تدريس مادة العلوم أمر مطلوب، ويجب الاهتمام به .

٤ – مدى استخدام التجارب والأنشطة العلمية فى التدريس :

جدول رقم ( ١٣ )

تحليل التباين لدراسة الفروق بين دول المجلس

فى مدى استخدام التجارب والأنشطة العلمية فى تدريس مادة العلوم

| مصـــدر التباين | مجموع المربعات | متوسط المربعات | درجة الحرية | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ٦٧٢٠ر١٩ | ٩٣٤٤ر٣ | ٥ | ٦٤ر٧ | ٠١ر٠ |
| داخل المجموعات | ٢٧٠٣ر٢١٩ | ٥١٤٨ر٠ | ٤٢٦ | | |
| المجمـــــوع | ٩٧٩٢ر٢٣٨ | | ٤٣١ | | |

ويتضـح مـن الجدول السابق رقم (١٣) أن هناك تبايناً بين دول مجلس التعاون لدول الخليج العربيـة فـى اسـتخدام الأنشطة العلمية لتدريس مادة العلوم حيث جاءت قيمة ف (٧,٦٤) وهى دالة إحصـائياً عند مستوى ٠١ر٠، وكان مصدر هذا التباين لصالح المملكة العربية السعودية (٦,٣٣) تليها سـلطنة عمان (٦,١٧) ثم الكويت (٦ر١٦) مقابل دولة قطر (٥,٦٩). وبشكل عام فإن (٦٦,٦%) من أفـراد عيـنـة الدراسة يؤكدون على اسـتخدام الأنشـطة العلمية لتدريس مـادة العـلوم بشكل دائم و(٣٢,٣ %) يستخدمونها أحياناً، وهذا يشير إلى أن هناك اهتمام بالأنشطة العلمية فى تدريس المادة .

وهـذا يـتفق مـع ما ذكره بدران ( ١٩٩١ م ) من ضرورة العناية بالأنشطة العلمية ، سواء داخل المنهج أو خارجه من خلال المشاركة فى نوادى العلوم والجمعيات العلمية .

وأشـار الشـهوانى ( ١٩٩٩ م ) إلى أن نسبة النشاطات التى يقوم بتنفيذها الطلاب ، سواء فى مجموعـات صـغيرة أو وحدهم بشكل كبير وقد تعود هذه النسبة المنخفضة إلى عوائق مادية أو زمنية وهذا يحد من تحقيق الأهداف المحددة .

٥ – مدى مناسبة أساليب التقويم :

جدول رقم ( ١٤ )

تحليل التباين لدراسة الفروق بين دول المجلس فى استخدام أساليب التقويم

| مصدر التباين | مجمـوع المربعـات | متوسط المربعات | درجة الحرية | قيمـة ف | مستوى الدلالـة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ٠٦٨ر١٥٥ | ١٠١٤ر٣١ | ٥ | ٥٤ر٧ | ٠١ر٠ |
| داخل المجموعات | ٧٣٨٠ر١٧٤٣ | ١٢٢٣ر٤ | ٤٢٣ | | |
| المجمـــوع | ٢٤٤٨ر١٨٩٩ | | ٤٢٨ | | |

يتضـح مـن الجـدول السابق رقم (١٤) أن هناك تبايناً بين دول مجلس التعاون لدول الخليج العربـية فـى استخدام أساليب التقويم حيث جاءت قيمة ف ( ٠٤ر٧ ) وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠١ر٠ ، ولـتحديد مصـدر هـذا التبايـن تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe ، حيث جاءت الفروق لصـالح سـلطنة عمان ( ٨٧ر١٤ ) ودولة الإمارات (٦١ر١٩) بالإضافة إلى دولة الكويت (٤٠ر١٤) مقابل المملكة العربية السعودية ( ٣٠ر١٣ ) ودولة قطر (٥٩ر١٣) .

وهـذا يـتفق مع ما ذكره بدران (١٩٩١) من أن أساليب التقويم تحتاج إلى مزيد من الشرح والتفسـير، حيث أوضح أن طرق التدريس يجب أن تتغير لكى تواكب متطلبات التقويم العلمية المختلفة التى تعتمد على كيفية تنمية مهارات الطلاب وقدراتهم ، وبالتالى تختلف بعدها معايير التقويم.

وقـد أكـد محمود خليل ( ٢٠٠٠ م ) أن التقويم جزء أساسى ومتكامل من العملية التعليمية ، وهـو يكشـف عـن مواطن القوة والضعف فى التدريس بقصد تحسين العملية التعليمية وتطويرها بما يحقق الأهداف المنشودة .

والجـدول رقـم ( ١٥ ) يوضـح مـدى استخدام الأساليب التقويمية فى دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية .

**جدول رقم ( ١٥ )**

**مدى استخدام الأساليب التقويمية فى دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية**

| م | الفقـرة | دائمـاً | | أحيانـاً | | نـادراً | | أبـداً | | لم يبـين | | المتوسط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | |
| ١ | الامـتحانات الشفهية | ٢٩٢ | ٦٧ر٣ | ١٠٨ | ٢٤ر٩ | ١٣ | ٣ر٠ | ٥ | ١ر٢ | ١٦ | ٣ر٧ | ٣ر٦٤ |
| ٢ | الامـتحانات التحريرية | ٢٤٣ | ٥٦ر٠ | ١٨١ | ٤١ر٧ | ٣ | ٠ر٧ | - | - | ٧ | ١ر٦ | ٣ر٥٦ |
| ٣ | الأنشطة التدريبية | ١١٣ | ٢٦ر٠ | ٢٠٣ | ٤٦ر٨ | ٥٥ | ١٢ر٧ | ٢٠ | ٤ر٦ | ٤٣ | ٩ر٩ | ٣ر٠٥ |
| ٤ | مشـاركة الطالب فى التدريس | ٣٤٦ | ٧٩ر٧ | ٦٤ | ١٤ر٧ | ٨ | ١ر٨ | ٢ | ٠ر٥ | ١٤ | ٣ر٢ | ٣ر٨٠ |
| ٥ | واجبات منزلية | ٣٣٧ | ٧٧ر٦ | ٨٦ | ١٩ر٩ | ٣ | ٠ر٧ | - | - | ٨ | ١ر٨ | ٣ر٧٨ |
| ٦ | بحوث وتقارير | ٤٠ | ٩ر٢ | ١٩٧ | ٤٥ر٤ | ١٢٩ | ٢٩ر٧ | ٣٩ | ٩ر٠ | ٢٩ | ٦ر٧ | ٢ر٦٨ |

ويتضـح من الجدول السابق أن هناك تقارب فى أساليب التقويم المستخدمة وإن كانت مشاركة الطـلاب بمتوسط ( ٣ر٧٨ ) والتحريرية ( ٣ر٥٦ ) تستخدم بشكل دائم حسب رأى عينة الدراسة ، أما الأنشـطة التدريبية ( ٣ر٥ ) والبحوث والتقارير ( ٢ر٦٨ ) فاستخدامها يميل إلى الندرة ، ورغم أهمية تـنوع أسـاليب الـتقويم إلا أن جوانب التقويم لها أهمية كبرى فى تحديد مدى الاستفادة من الأسلوب المستخدم ، ويمكن التعرف على هذه الجوانب ومدى استخدامها من خلال الآتى :

٦ - مدى الاستفادة المتاحة للتلميذ وللمعلم من استخدام المكتبة :

جدول رقم ( ١٦ )

تحليل التباين لدراسة الفروق بين دول المجلس

فى مدى الاستفادة من المصادر العلمية المتوفرة فى المكتبة المدرسية

| مصدر التباين | مجموع المربعات | متوسط المربعات | درجة الحرية | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ١٣٥ر١٨٧٩ | ٢٧ر٠٣٧٦ | ٥ | ٣ر٦٤ | ٠ر٠١ |
| داخل المجموعات | ٢٨٩٤ر٤٤٨٠ | ٧ر٤٢١٧ | ٣٩٠ | | |
| المجموع | ٣٠٢٩ر٦٣٦٤ | | ٣٩٥ | | |

ويتضح من الجدول السابق رقم (١٦) أن هناك اختلافاً بين دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية فى مدى الاستفادة من المكتبة المدرسية ومصادر المعلومات المتوفرة بها ، حيث جاءت قيمة ف ( ٣ر٦٤ ) وهى دالة عند مستوى ٠ر٠١ و هذا أمر طبيعى إذا ما تذكرنا الاختلاف فى أساليب التقويم وقد يكون لمحتويات المكتبة من حيث كونها كافية وحديثة ومناسبة دوراً فى الاهتمام بالمكتبة وتوجه الأساتذة والطلاب إليها .

ويتفق هذا مع ما ذكره بدران ( ١٩٩١م ) من أن المكتبة المدرسية ودعمها بالكتب والمجلات العلمية الضرورية والتى تعالج مناهج العلوم وتطبيقاتها فى المجتمع أصبح أمراً ضرورياً وأشار إلى ضرورة دعمها بالمجلات العلمية والتربوية والثقافية اللازمة لتنمية المعارف والمعلومات .

## القسم الرابع

## ملامح رؤية مستقبلية لتفعيل دور التربية العلمية

## بمراحل التعليم العام فى الدول الخليجية

### تمهيد للرؤية المرتقبة :

فى عالم يزداد تعقيداً ويتغير بسرعة أكبر من أى وقت مضى تنظر كل دولة إلى موقفها فى المستقبل القريب ، وتتساءل هل هى قادرة على مواجهة التحديات التى سوف تفرضها عليها المنافسة القوية فى سوق التقنية ؟ وهل يمكن استيعاب النظريات العلمية وتطبيقاتها المتجددة دوماً والمؤثرة بعمق فى حياة الإنسانية ؟

وتعـتقد كـل دولة أن دعامتها الأقوى التى تستند عليها فى معاركها المستقبلية هى شبابها من المعلمين والتقنيين المؤهلين لتحمل مسئولية المواجهة فى القرن الحادى والعشرين .

وتحـرص كـل دولة على ضمان إعداد القوى العاملة الإعداد المناسب الذى يعتمد أساساً على تدريـس العلـوم والتقنـية ، ولذلـك تعهـد إلـى خيرة رجالها بدراسة واقعة ولم يعد تدريس العلوم والرياضـيات والتقنية يتم بطريقة منعزلة ، بل أنها تشكل حلقة متكاملة لابد أن تدرس ككل ، وتطالعنا الكتـب والأدبيات بأكثر من تقرير حديث صدر فى البلدان المتقدمة ونذكر فى هذا الشأن: تقرير "تعليم المواطـن الأمريكى من أجل المستقبل، مقتضيات القرن الحادى والعشرين" وهو عبارة عن خطة عمل لـتطوير الأساليب الفنية لتدريس مواد الرياضيات والعلوم والتقنية للطالب الأمريكى فى مراحل التعليم الابـتدائى والـثانوى مـن أجل أن تتحقق أفضل النتائج بحلول ١٩٩٥ م، والتقرير الثانى هو دراسة مجلس العلوم بكندا ، والتقرير الثالث عن تطوير تدريس العلوم والرياضيات بالاتحاد السوفييتى .

وإذا كـان العـالم المتقدم يتحرك من حولنا بخطى متسارعة لتعزيز موقع العلوم والتقنية فى بـرامج تربية وإعداد الشباب ، إدراكاً لخطورتها فى صنع الحضارة وتقدمها ، فماذا نحن فاعلون فى منطقتنا العربية وفى دولنا الخليجية بخاصة ؟

ولقـد أوضـحت نتائج الدراسة الميدانية التى طبقت على المعلمين فى دول مجلس التعاون آنفة الذكـر ، أنه على الرغم من وضوح أهداف التربية العلمية وشمولها فى دول مجلس التعاون .. إلا أن واقـع تقديم التربية العلمية لا يحقق كافة هذه الأهداف ، وأن هناك بصفة عامة نقصاً فى تأهيل وإعداد وتدريـب المعلميـن يـنعكس فـى ضعف الطرق التى تستخدم فى تقديم التربية العلمية ، وكذا فى اسـتخدامهم للأنشـطة والوسـائل المعنية ، وفى اتباع أساليب التقويم الحديثة .. ومن هنا يتحتم إعادة النظر فى سبل تقديم هذه التربية ..

**ملامح وقسمات الرؤية المرتقبة :**

***أولاً : التجديد فى الفكر والأهداف الموجهة :***

فـنقطة الـبدء فى تطوير أى نظام تربوى هو الاستقرار على الأسس والدعامات الفكرية التى يـنطلق مـنها ذلك النظام ، وتلك الأسس لن تأتى من فراغ ، وإنما من قراءة واعية لعصرنا الراهن ، ولطموحـات وأهـداف الـدول الخليجـية وسـعيها الجاد لبناء إنسان خليجى قادر ومقتدر يتمكن من

المساهمة الإيجابية فى صنع حضارته وحضارة الإنسانية جمعاء – وباعتبار التربية العلمية فى ذاتها هدفاً قومياً لمجتمعنا الخليجى ، فثمة منطلقات وأهداف فرعية تنبثق من ذلك الهدف القومى :

( أ ) توسيع نطاق نشر الثقافة العلمية ليس فقط بين التلاميذ وداخل جدران المدارس ، وإنما على المستوى الشعبى والجماهيرى أيضاً " العلم للجميع " .

( ب) تعزيز التفكير العلمى كنمط تفكير مطلوب لحياتنا المعاصرة ، ويتسنى ذلك بتقديم القدوة من قبل القادة والمعنيين فى شتى المواقع بتحكيم الموضوعية والنزاهة والإيمان بالتجريب وعدم القطع فى المسائل الجدلية وتحكيم منطق العلم فى مواجهة المشكلات المجتمعية ، والالتزام بالروح العلمية فى إدارة المجتمع وشئون الحكم .

( ج ) إدخال الكمبيوتر كمادة إجبارية فى نظام التعليم العام ، بل منذ مرحلة رياض الأطفال باعتباره التقنية التى تجسد لغة العلوم فى عصر العلم والتقنية .

***ثانياً : التجديد فى محتوى التربية العلمية :***

١ – وفى هذا الصدد يحسن الأخذ باتجاه " العلوم المتكاملة " وتعزيز هذا التوجه فى نسيج المنهج الدراسى ، وما يتطلبه ذلك من إعداد معلم العلوم المتكاملة القادر على تجسيد هذا المفهوم بطريق عملية .

٢ – أيضاً تبنى مفهوم " العلوم البينية " Interdisplinary. Sciences القائم على وجود ارتباطات وتداخلات بين فروع العلوم المختلفة ، ليس فقط داخل مجموعة العلوم الطبيعية ، وإنما بين تلك المجموعة ومجموعات العلوم الإنسانية والاجتماعية والثقافة والفنون.فيما يعبر عنه حديثاً بمفهوم " وحدة المعرفة " .

٣ – ضرورة الالتزام بمعايير تطوير " التربية العلمية " ، وهى :

( أ ) ارتباط مناهج التربية العلمية بحياة التلاميذ .

( ب) ارتباط مناهج التربية العلمية بمشكلات البيئة والمجتمع .

( ج) مناسبة مناهج التربية العلمية لمستوى نضج التلاميذ .

( د ) إسهام مناهج التربية العلمية فى تنمية الميول العلمية للتلاميذ .

(هـــ) إتاحة المنهج لفرص تجريب اتجاهات حديثة فى تدريس العلوم : التدريس بطريقة حل المشكلات ، التدريس بطريقة الاكتشاف ... إلخ .

( و ) مراعاة الاتجاهات الحديثة فى بنية العلم والمعرفة ، وفى مقدمتها :

١ – التعامل مع العلم على أنه مادة وطريقة .

٢ – ملاحظة الزيادة المستمرة فى المعرفة العلمية .

٣ – مواكبة التغير السريع فى الحياة المعاصرة .

٤ – تأكيد التكامل فى المعرفة العلمية .

٥ – ربط مناهج العلوم بالتنفيذ .

( ز ) ربط مناهج التربية العلمية بالتراث المحلى والعربى والإسلامى .

***ثالثاً : التجديد فى مجال التقنية والوسائل المعينة على تقديم التربية العلمية :***

وثمة توصية حديثها أقرها المؤتمر العام لليونسكو فى عام ١٩٨٤ م مفادها : " إن الدخول إلى ميدان التقنية ودنيا العمل ينبغى أن يكون من المكونات الضرورية فى التعليم العام ، وبدونه سيكون هذا التعليم ناقصاً ، وبذلك ينبغى التوصل إلى فهم الجانب التقنى للثقافة المعاصرة بخصائصها الإيجابية والسلبية على حد سواء ، وتقدير العمل الذى يتطلب مهارات عملية " .

وترى الدراسة الراهنة مناسبة هذه التوصية للتطبيق على دول الخليج العربى أيضاً ، وترى فى سبيل تفعيلها ما يأتى :

( أ ) اعتبار الجوانب العملية فى تدريس العلوم ضرورة لا يمكن التساهل فيها فلا معنى لتقديم العلوم بطريقة التلقين النظرى لتنافى ذلك مع طبيعتها العملية والوظيفية .

( ب) وضع الخطط الكفيلة بتعميم المعامل الحديثة وتزويدها بالموارد البشرية والمادية والالتزام ببرامج لصيانتها بطريقة مدروسة ومخططة .

( ج) اعتبار تقنية الحاسبات ضرورة فى تكوين عقلية التلميذ العلمية ، بما يعنى ذلك مزيداً من التوظيف لإمكانات الحاسبات فى تعزيز أهداف التربية العلمية .

( د ) إمكانية الانتقال إلى مواقع حية فى مجالات الصناعة والخدمات وتوظيفها لخدمة قضايا تدريس التربية العلمية .

(هـــ) تشــجيع المعلمين والطلاب على تطوير التقنيات المستخدمة فى تدريس العلوم ، واعتبار ذلك جزء مهم فى تقييم كل منهما ..

***رابعاً : تجديد أساليب التقويم :***

مــن الأهمــية بمكــان أن يؤخذ التقويم كمدخل لتطوير برامج التربية العلمية ، ويتأكد ذلك إذا علمــنا أن الــدول المــتقدمة تطور من أساليب التقويم فى تلك البرامج ، من خلال الحكم على إنجاز الطالــب فتضــع أســاليب التقويم التى تكشف عن مستوى القدرات والتحصيل وتطورها باستمرار ، وتــتجه أعمــال التقويم الآن للبحث عن أساليب تقويم صفات لم تكن تعرفها الأساليب القديمة انتباهاً ، فــنرى الــتقرير الكــندى على سبيل المثال يشير إلى الكشف عن القوى الإبداعية عند الطالب وتحمله المســئولية كمواطــن ، كما تتجه أساليب التقويم الحديثة لمعرفة مدى تفهم الطالب للعلاقة الثلاثية بين العلوم والتقنية والمجتمع . وفى إيجاز فإن التقويم الحديث لمجال التربية العلمية يتطلب :

١ – تقويم نضج التلميذ وتناسبه مع مستوى الصف .

٢ – قياس القدرة الابتكارية والخيال الإبداعى وتنميتها .

٣ – قياس الحكم الناقد وإدراك المسئولية .

٤ – قياس الاتجاهات والنمو المهارى .

٥ – تقويــم المــناهج مــن حيــث تحقــيقها لمعايير : الحياة العصرية ، البيئة ، التقنية ، والعلـم والمجتمع

٦ – استخدام الأهداف السلوكية والاختبارات الموضوعية ، وإنشاء بنك للأسئلة .

٧ – البحث عن المواهب ، وإيجاد البرامج التى تنمى مواهب الأطفال فى مجال العلوم .

***خامساً : توظيف عوائد التربية العلمية :***

فــثمة توجــه معاصــر لأن يطــبق الطالب ما يدرسه ، وهذا يتوافق بشدة مع تدريس التربية العلمــية وبخاصة فى المرحلة الثانوية ، وحيث هناك عائد على الطالب وعلى المجتمع كذلك من جراء تقديمهــا فــى تلــك المرحلة ، فمما لا شك فيه أن التربية العلمية تسهم فى تنمية العقلية العلمية ، وفى تعزيــز مفاهيم العلم والتقنية ، وإكساب الطلاب اتجاهات إيجابية نحو استخدامات العلم فى واقع الحياة، وفــى هــذا نرى أن هناك ضرورة تربوية ومجتمعية فى أن يكون لبرامج التربية العلمية فى المرحلة

الثانوية عائدها الإنمائى ، ويتضح ذلك فى الجوانب التالية :

١ - محاولة ربط موضوعات التربية والتعليم بمشكلات حقيقية موجودة فى بيئة التلاميذ ، ومحاولة إعمال عقولهم لإيجاد الحلول العلمية الملائمة .

٢ - دفع التلاميذ إلى البحث والاستقصاء عن العوامل الظاهرة والخفية خلف مشكلات البيئة والصناعة والخدمات وذلك كمرحلة مهمة فى طريق إيجاد الحلول العلمية لتلك المشكلات .

٣ - تنمية جانب " الملاحظة العلمية " على الظواهر والشواهد الطبيعية والبيئة التى يعايشها التلاميذ انطلاقاً من دراستهم لمفاهيم التربية العلمية .

٤ - إمكانية إقامة ورش عمل وندوات علمية يحضرها بعض المتخصصين وأولياء الأمور ورجال الصناعة والمعنيين بشئون حماية البيئة ، وذلك لمناقشة موضوعات يعنى بها منهج التربية العلمية فى المرحلة الثانوية .

٥ - تشجيع التلاميذ على تقديم الابتكارات والاختراعات التى يتوصلون إليها من خلال إقامة المعارض العلمية واجراء المسابقات وتقديم الحوافز من أجل تنمية " العباقرة الصغار " ..

***سادساً : ضرورة قيام مركز بحثية تربوية لتعزيز برامج التربية العلمية فى مراحل التعليم العام :***

وهذا الاتجاه البحثى ينبغى أن يتعزز على مستوى كليات التربية ومراكز البحوث التربوية والعلمية وأن تساهم فى تمويله كافة الجهات المستفيدة من برامج التربية العلمية ، وتكمن القيمة الحقيقية للبحوث التى تجرى فى مجال التربية العلمية إلى تعزيز هذا المجال من الناحية العلمية والأكاديمية ، ثم تحقيق مدى أوسع من الفهم الاجتماعى لبرامج التربية العلمية ، وكذا إمكانية توظيف عائدات تلك التربية لخدمة الواقع المجتمعى .

**وثمة مجموعة من الأبحاث والدراسات المقترحة فيما يلى :**

١ - دراسات تستهدف تعزيز طرق تقديم التربية العلمية فى مراحل التعليم العام

٢ - دراسات مسحية تحليلية تعنى بالبحث فى الأسس الاجتماعية والفلسفية للتربية العلمية .

٣ - دراسات تجريبية تهدف إلى دراسة العلاقة بين أساليب التدريس محتوى التعلم وما يرتبط به من سلوكيات علمية ، مع التأكيد على الأصول السيكولوجية للتعلم .

٤ – دراســات تشخيصــية تهــدف إلى إعداد برامج للتقويم على المستوى القومي لقياس أثر تدريس العلوم والتربية العلمية في النهوض الثقافي والاقتصادي للمجتمع .

٥ – ضرورة الاهتمام بالبحوث المرتبطة بتنمية قدرة التلميذ على التفكير العلمي والابتكار .

## المراجع والهوامش :

١ – غــزاوى ، محمد وآخرون : واقع تدريس الكيمياء في المرحلة الثانوية بدولة الكويت . الاتجاهات الحديثة فــي تدريــس الكيمــياء في المرحلة الثانوية ، من مطبوعات مكتب التربية لدول الخليج ، الرياض ، ١٩٩١ ، ص ١٩٠ .

٢ – بــدران عــبد الحكيم : مناهج العلوم فى التعليم العام بدول الخليج العربية ومواكبتها لمعطيات التطور العلمى ، مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض ، ١٩٩١م ، ص ٧.

٣ – اليوســف ، محمد صالح ، وسلطان ، جنان عيسى : الاتجاهات المعاصرة فى طرق تدريس علوم الحياة ومناهجها ، دار العلوم ، الرياض ، ط١ ، ١٩٨٣ م ، ص ٢٧ .

٤ – جاســم ، صــالح عــبد الله : الاتجاهات الحديثة فى تدريس مادة الكيمياء لطلبة المرحلة الثانوية ، مكتب التربية العربية لدول الخليج ، الرياض ، ١٩٩١ ، ص ٣٦ .

٥ – الديب ، فتحى : الاتجاهات المعاصرة فى تدريس العلوم، دار التعلم ، الكويت، ط ٢، ١٩٧٨، ص ٢٠٤.

٦ – بدران ، عبد الحكيم ، مرجع سابق ، ص ٩ .

٧ – المديــرية العامة للتنمية التربوية ، وزارة التربية والتعليم والشباب : الخصائص المميزة لمناهج العلوم فــى ســلطنة عمــان ، ورقة بحثية مقدمة لندوة الاتجاهات الحديثة فى تدريس الكيمياء فى المرحلة الثانوية ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، الرياض ، ١٩٩١ م .

٨ – الفــياض ، أحمــد عــبد الرحمــن الشــاهر : واقع تدريس الكيمياء فى المرحلة الثانوية بالمملكة العربية الســعودية . فى : ندوة الاتجاهات الحديثة فى تدريس الكيمياء فى المرحلة الثانوية ، مكتب التربية العربية لدول الخليج ، الرياض ، ١٩٩١ م .

٩ – يونس ، مازن : واقع تدريس الكيمياء فى دولة قطر ، نفس المرجع السابق .

١٠ – غــزاوى ، محمــد وخميس ، حامد : واقع تدريس الكيمياء فى المرحلة الثانوية فى دولة الكويت، نفس المرجع السابق .

١١ - الخليفة ، لؤلؤة : واقع تدريس الكيمياء فى المرحلة الثانوية فى دولة البحرين، نفس المرجع السابق .

12– **Carin, Arthur A. & Robert B.Sunol,** Teaching Science Through Discovery, Cohio: Charles E. Merrill P. C. P. 10 Yager, R. Defining Science Education as a disc Ipline ( c ) Journal of Research in Science Teaching, Vol. 20 . No. 3, 1983, P. 13.

١٣ – نبيل عبد الواحد فضل : دراسة ميدانية لتحديد أولويات البحث فى مجال التربية العلمية للدول العربية الخليجية ، المجلة التربوية ، كلية التربية جامعة الكويت ، الكويت ، العدد ( ١٥ ) المجلد ( ٤ ) ، ١٩٨١ ، ص ص ( ١٠٣ – ١٠٤ ) .

14 – **Congress of The Integration of Science Teaching,** Varma, Bulgaria Paris, Cies, (September, 1968), P. 17.

15 – Rutherford, J, Gardener. M., Integrated Science Teaching, Vol.1, Unesco, Paris PP (47 – 55).

١٦ – بدران عبد الحكيم : الجوانب الاجتماعية للهندسة الوراثية ، ( تحت الطبع ) .

١٧ – بدران عبد الحكيم : مناهج العلوم فى التعليم العام بدول الخليج ومواكبتها لمعطيات التطور العلمى ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، الرياض ، ١٩٩١ ، ص ٢٨.

18 - **M' Bow, A.,** Where The Future begins, Unesco, Paris, 1982, p. 62.

١٩ – مرسى ، محمد عبد العليم : التربية فى ألمانيا الغربية ، نزوع نحو التفوق والامتياز ( فى مقدمة الكتاب المترجم ) مكتب التربية العربى لدول الخليج، ١٩٨٧، ص ٢٢.

٢٠ – الرشيد ، محمد الأحمد ؛ ملف التفوق فى التعليم العالى ، رسالة الخليج العربى ، العدد ٢١ ، السنة ٧ ، ١٩٨٧ ، ص ٢٢٣ .

٢١ – تعليم المواطن الأمريكى من أجل المستقبل ( مقتضيات القرن الـ ٢١ ) ، ترجمة مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ١٩٨٧ ، ص ٣١ .

٢٢ – مستحدثات العلوم والتكنولوجيا ، المجلد الأول ، تُحرير ديفيد لايتون، ترجمة إبراهيم حافظ، اليونسكو ، ١٩٨٦ ، ص ٢٧ .

٢٣ – الديب ، فتحى : الاتجاه المعاصر فى تدريس العلوم ، الكويت ، ١٩٧٨ ، دار القلم ، ط ٢ ، ص ٢٠٣ .

# دراسة لمشكلات التعليم الأبتدائى الأزهرى
# بالتطبيق على محافظة المنوفية



إعداد :د.عبدالخالق يوسف سعد (*)

**تقديم :**

مـــنذ تحول الأزهر إلى الدراسة العلمية والدينية ، فانه صار منارة للعلم والدين ليس فى مصـــر وحدهـــا، وإنمـــا فـــى مصر والعالم الإسلامى قاطبة، إذ كان موئلا ينهل منه القاصدون والطالـــبون مـــن شتى البقاع والأمصار، وعاش وازدهر بالحياة وخاض غمارها ، وتبوأ مكانة سامقة فى الشرق ، أمه طلاب العلم والمعرفة ، فقد فتح أبوابه لكل طالب وقاصد ، وكفل للطلاب ســـبل الإقامـــة الكاملـــة ، والمعيشـــة الـــتامة من حيث المأكل والمشرب والمسكن ولوازم العلم وتحصـــيله، ومن ثم قصده الفقراء حيث يسر لهم كافة سبل الإعاشة ، وماجت بين جنباته أصداء الحياة الاجتماعية والسياسية، وخاض معترك الحياة المصرية بكل أبعادها ومشكلاتها ، وقدم وقود الـــثورة ضد المظالم من قبل الحكام والمستبدين من الأجانب والغزاة على اختلاف فئاتهم ، وعليه يمكن القول أنه " كان يمثل الكيان المتميز لهذه الأمة، يمثل ذاتها وتراثها، وإمكانية مستقبلها (١) .

وقـــد تكالبت على مصر قوى الاستعمار، وفرضت عليه حياة الإظلام، فخمدت نار الحياة العصـــرية، وجمـــدت حـــركة الفكـــر، وأصـــاب الأزهر ما أصاب الحياة المصرية من جمود وتخلف،وخـــاف العلمـــاء على التراث من الضياع فداروا حوله بالشروح والتعليقات، ولما تولى محمد على حكم مصر شرع فى بناء الدولة الحديثة، إلا أنه ترك الأزهر على حاله، واستمر ذلك ردحـــا مـــن الزمـــن، مما حدا بالمصلحين للمناداة بإصلاح الأزهر ليستطيع مواكبة روح التقدم والنهضة، فكانت صيحة الأفغانى كمطلب أساسى، وفى مقدمة هذه المطالب يأتى الإصلاح الدينى حـــتى يمهـــد العقـــل العـــربى للمشاركة فى مسار التطور، وفك عملية الجمود الدينى والفكرى، وصـــياغة الدين صياغة عقلية إنسانية جديدة ، تمهد للإنسان والعلم ركائز النهضة المستقبلية (٢) وانبعثـــت مـــن داخل الأزهر حركة تدعو للاصلاح حمل مشعلها الشيخ محمد عبده و" ..اهرى الذى قال: لقد عرفت الأمم أهمية تربية الأطفال تربية سليمة، وكانت النتيجة هذه السيادة والرفعة الـــتى نراها عليها اليوم ، كما دوت صيحة المراغى الذى وضع خطة للإصلاح ، وذكر أنه قد

---

(*) باحث (مدرس) بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية .

صار من المحتم لحماية الدين وحماية الأزهر أن يغير التعليم فى المعاهد الدينية، ولا يبالى المصلح بما يحدثه التغير من ضجة وصراخ، وذكر أسسا للنظام الذى يقترحه للأزهر والمعاهد الدينية، ودعا لتكوين مراحل للتعليم فى الأزهر وقسم مراحله إلى ثلاث هى :

( أ ) القسم الأولى ( ب ) القسم الثانوى

( ج ) القسم العالى (٣)

وقد كانت السياسة الإنجليزية داعمة لروح الجمود لابعاد الأزهر عن حركة الحياة المصرية، خوفا من تأثيره فى الهاب النفوس حتى تظل أفكار أهله وعقائدهم، وأن تضع فى نفوسهم موازين حديثة وقيما جديدة، يمكن أن تباعد بينهم وبين الإسلام، وأوقعت فى أذهان كثير منهم أن الإسلام عبادة وقربى إلى الله وفناء فى الله، وأن العمل للحياة شىء آخر يختلف عن الدين أو يتعارض مع الدين (٤) حتى تترسخ الأفكار بأن الدين لا صلة له بالسياسة وشئون الحياة، وبذلك يضمن المستعمر الأجنبى أن بقاءه بمنأى عن الأزهر ، لكن ذلك لم يتحقق فقد قاد العلماء والطلاب الثورات ضد المستعمر.

**نبذة تاريخية عن التعليم الابتدائى الأزهرى :**

استمر التعليم الأزهرى يسير على وتيرة واحدة حول العلماء الذين كان يتحلقون حول الأعمدة دون تنظيم يميزه إلى مراحل، وصار التعليم فيه يتم على شكل حلقات ، وقد صدرت فى أواخر القرن التاسع عشرعدة قوانين إصلاحية ، وكان أبرزها قانون ١٩٠٨ والذى كان أهم ما فيه أن جعل التعليم على مراحل ثلاث ( أولية– ثانوية– عالية ) ومدة الدراسة فى كل منها أربع سنوات ، يمنح الطالب فى نهاية كل مرحلة شهادة معينة، وكان العلماء يدرسون لا يتقاضون من الدولة راتبا، وإنما كانوا يعيشون على ما تغله أوقاف الأزهر الشاسعة، ومن ثم سعى الاستعمار الإنجليزى لضرب استقلال الأزهر" وصار همه تقنين التعليم فيه ليكون لشهادته سعر كالسعر الذى يمنح لشهادات التعليم الحديث (٥) ليصير العلماء تحت قبضة السياسة الحكومية تابعين لها .

وبعد أن حصلت مصر على استقلالها الجزئى – دبت حركة حديثة فى أوصال الحياة المصرية، وخاصة فى الأزهر، فظهرت حركة إصلاحية فى عهد وزارة سعد زغلول سنة ١٩٢٤ وتشكلت اللجان التى كان غرضها تعديل المناهج الدراسية فى الأزهر والمعاهد الدينية تعديلا يلائم روح العصر الحاضر مع حفظ ما للأزهر من الصبغة الدينية والعربية (٦) وتشكلت لجنة حكومية للاصلاح برئاسة الشيخ المراغى ، وأقرت النظام الذى وضعه، وجعلت مراحل التعليم أربع مراحل هى :

( أ ) ابتدائية ومدتها أربع سنوات.
( ب) ثانوية ومدتها خمس سنوات.
( ج) عالية ومدتها أربع سنوات.
( د ) تخصص ومدتها سنتان (٧)

ولم تكن المرحلة الابتدائية تعنى مسماها الحالى ، وإنما كانت تعنى المرحلة الإعدادية، فلم تظهر فى تلك الأونة معاهد ابتدائية، وحتى عام ١٩٠٨ لم يكن الأزهر يشرف على مدارس ابتدائية إلا مدرسة واحدة، والتى كانت تخضع لإشراف الأزهر عدا شرط السن، وهو ألا يتعدى الطالب عشرين سنة، وفى الحالات الاستثنائية خمسا وعشرين سنة " (٨)

وقد تكونت فى مصر فى تلك الأثناء فى كثير من جهاتها جمعيات تحفيظ القرآن الكريم، حفاظا على الكتاب الكريم، ونشرا للهداية والتعليم بين أبناء الشعب المحرومين ، وكان لعلماء الأزهر وطلابه، وللغيورين على الدين من أبناء مصر الفضل فى إنشاء هذه الجمعيات التى كانت تستعين على أداء رسالتها، بما يتجمع لديها من اشتراكات وتبرعات المحسنين ، ومن إعانات من الأزهر ، والمحافظات، ووزارات الأوقاف والشئون الاجتماعية والتربية والتعليم ، غير أن هذه الجمعيات لم تؤت ثمارها المرجوة، نظرا لأن طريقة تمويلها لم تكن ثابتة ولا مضمونة ، فقصرت إمكانياتها عن تدبير المدرسين ذوى الكفايات الذين يؤدون عملهم على خير وجه، وقد ضمت وزارة الأوقاف بعضا منها، وضم الأزهر بعضا منها كذلك وأشرف عليها، وارتفع مستوى التعليم بها نتيجة للتفتيش والإشراف عليها (٩) فكانت هذه الجمعيات نواة المرحلة الابتدائية الأزهرية .

وبعد ثورة ١٩٥٢ وإعمالا لمبادئها وأهدافها فى تغيير المجتمع المصرى، ظهرت الدعوات لتجديد رسالة الأزهر ، وتجديد شبابه، إذ أن رسالته ليست مجرد الوقوف على الحواشى والشروح والتنبيهات والاعتراضات، وليست كذلك لمحاكاة بعض المعاهد والكليات الجامعية باسم التجديد فكلتاهما هى الدنيا بالقياس إلى رسالة الأزهر الحقيقية ، فرسالته هى رسالة إنسانية إبداعية ، لا تفسيرية ولا تقليدية ، رسالة خلق وبناء وكفاح ، رسالة بعث للفكرة الإسلامية والنهضة الإسلامية، إن الإسلام فكرة مستقلة معينة عن الحياة، فكرة كلية تمتد فروعها إلى كل جانب من جوانب الحياة الإنسانية الكثيرة (١٠) وفى أوائل عقد الستينيات صدر القانون ١٠٣ لسنة ١٩٦١ لتطوير الأزهر وفقا للحياة المصرية المتجددة ، ليصير" نظاما قديما، وعصريا فى الوقت نفسه، وليكون قادرا على أداء وظيفته المزدوجة ،فى مجال الدراسات الإسلامية ، وفى مجال العلوم الحديثة. (١١) .

وقد نصت المادة (٨) من ذلك القانون على أن تقوم مدارس تحفيظ القرآن الكريم مقام مدارس المرحلة الأولى بالنسبة للطلاب المتقدمين إلى المعاهد الإعدادية للأزهر، وتحدد اللائحة التنفيذية نظام القبول وشروطه بالنسبة للمتقدمين من تلاميذ هذه المدارس ومن غيرها"[١٢] وصدرت بعد ذلك عدة قرارات وزارية منظمة للعمل بهذه المرحلة ، وأنشئت مراقبة عامة للتعليم الابتدائى الأزهرى وذلك بمقتضى القرار ٧٤ لسنة ١٩٦٣ تتولى أمر التعليم الابتدائى الأزهرى ، وتواجه كافة احتياجاته الحالية والمستقبلية بما يحقق أداء رسالته، ويوفر للمعاهد الإعدادية الأزهرية، حاجتها من الطلاب، ويسهم فى تنفيذ قانون الإلزام على أكمل وجه"[١٣] وكما هى العادة فإن لكل تطور معوقات ومشكلات ، فقد واجه هذا التعليم عقبات صعاب، إما نتيجة للتطبيق، أو لسوء الفهم ، فقد أنشأ الأزهر المعاهد الابتدائية والإعدادية والثانوية فى أنحاء متفرقة من البلاد، والمدارس الابتدائية أو ما يطلق عليها المعاهد الابتدائية ، كانت من قبل مدارس لتحفيظ القرآن الكريم ثم آلت إلى الأزهر محملة بميراث من المتاعب التى تؤثر فى كفاءتها وتحد من قدرتها على تحقيق أهداف التعليم الابتدائى الأزهرى" [١٤] وبرغم الجهود التى تبذلها المناطق الأزهرية فإن تلك المعاهد مازالت تئن تحت وطأة تلك المشكلات ، ومما أسهم فى تفاقمها عدم وجود سياسة واضحة تجاه ضم المعاهد الجديدة التى تبنى بالجهود الأهلية والذاتية دون إشراف حقيقى فى عمليات البناء والإنشاء، وتجلت تلك المشكلات فى هبوط وتردى نتائج الشهادة الابتدائية لسنوات متتالية، وقد أظهرت الكثير من الدراسات بعضا من تلك المشكلات ووضعت لبعضها المقترحات، إلا أن المشكلة مازالت بادية للعيان ، مما يشكل نوعا من الهدر، فى هذا التعليم وقياس مخرجاته بالنسبة للتعليم العام، وذلك يستدعى وضع حد لهذا الهدر وتشخيصا لمكمن الداء وهو ما تستهدفه هذه الدراسة .

**مشكلة البحث :**

تتضح مشكلة الدراسة فى الإجابة على التساؤل الرئيس التالى :

- **ما أهم المشكلات التى تواجه التعليم الابتدائى الأزهرى بمحافظة المنوفية؟**

وتتفرع من هذا التساؤل الرئيس عدة تساؤلات فرعية هى :

١- ما الجذور التاريخية لنشأة التعليم الابتدائى الأزهرى ؟

٢- ما واقع التعليم الابتدائى الأزهرى ؟

٣- ما آراء المعلمين والنظار والموجهين والقيادات التربوية بالتعليم الابتدائى الأزهرى بشأن مشكلات التعليم بهذه المرحلة ؟

٤- ما النتائج والتوصيات لتطوير التعليم الابتدائى الأزهرى ؟

**فروض الدراسة :**

١- إن نظام التعليم الحالى بالمعاهد الابتدائية الأزهرية لا يسهم فى إعداد التلاميذ لمواصلة التعليم الأزهرى .

٢- إن نظام الدراسة الحالى بالمعاهد الابتدائية يسبب الكثير من الهدر فى التعليم الأزهرى.

٣- إن نظام الدراسة بالمعاهد الابتدائية بوضعه الحالى لا يحقق التقارب أو التماثل فى المستوى العلمى مع التعليم الابتدائى العام.

**أهداف الدراسة :**

تستهدف الدراسة تحقيق الأهداف التالية :

١- التعرف على الأبعاد التاريخية لنشأة التعليم الابتدائى الأزهرى .

٢- إلقاء الضوء على واقع التعليم الابتدائى الأزهرى .

٣- استطلاع آراء المعلمين والنظار والموجهين والقيادات التربوية بالتعليم الابتدائى الأزهرى بمحافظة المنوفية تجاه المشكلات التى تواجه التعليم الابتدائى الأزهرى .

٤- التوصل إلى نتائج وتوصيات تسهم فى تحقيق النجاح للتعليم الابتدائى الأزهرى .

**أهمية الدراسة :**

تتضح أهمية الدراسة فى إلقائها الأضواء على واقع التعليم الابتدائى الأزهرى متمثلا فى معاهد محافظة المنوفية ، والوقوف عن كثب على أهم مشكلاته، ومن ثم الحد من تفاقمها لما تسببه من هدر فى المال العام بسبب تردى نتائج الشهادة الابتدائية، وذلك لتحقيق تعليم دينى يسهم فى تحصين الشباب فى مواجهة المتغيرات والتحديات التى تواجهنا لتصرف الشباب عن قيمه ودينه.

**منهج الدراسة وأدواتها :**

نظرا لطبيعة الدراسة التحليلية برصدها لواقع التعليم الابتدائى الأزهرى بمحافظة المنوفية، فقد اقتضت هذه الدراسة اتخاذ المنهج الوصفى لرصد وتحليل واقع المعاهد وذلك بإعداد واستخدام أداتين هما :

( أ ) دراسة استطلاعية لبعض المعاهد وعمل مقابلات لبعض المعلمين والقيادات.

( ب ) إعداد استبانة لاستطلاع آراء عينة من المعلمين والنظار والموجهين والقيادات بالتعليم الابتدائى بمحافظة المنوفية.

**واقع التعليم الابتدائي الأزهري :**

برغم حداثة التعليم الابتدائي الأزهري، فإن حجم المشكلات التي تواجهه تمثل بعدا كبيرا يعود إلى بداية ظهوره وتحوله من جمعيات تحفيظ القرآن من قبل الأفراد وبعض الجماعات التطوعية للحفاظ على القرآن الكريم، والتي لم تكن لديها الخبرات والإمكانات للنهوض بهذا العمل، ولما صدر القانون ١٠٣ لسنة ١٩٦١ استحدث معاهد جديدة، وقد نشطت الجهود الشعبية والأهلية في بناء المعاهد وإهدائها إلى الأزهر ، وتبع ذلك انضمامها بقوائم من المعلمين والفنيين بما تلقيه من أعباء على إدارة التعليم الابتدائي الأزهري من حيث أن معظم المعلمين بها من غير المؤهلين ومن حملة المؤهلات المتوسطة، وذلك دون وعي من قبل أصحاب هذه الجهود بأهداف المرحلة ، ومن ثم فانه من الضروري إلقاء الضوء على تلك الأهداف، وقد حدد القرار الوزاري ٣٩ لسنة ١٩٦٣ أهداف المعاهد الأزهرية بما يلي :

- تزويد النشء المسلم بتربية روحية وخلقية وجسمية وعقلية واجتماعية وقومية.
- الكشف عن قدراته واستعداداته وميوله وتوجيهها وتنميتها بما فيه صلاحه وصلاح العالم الإسلامي والوطن.
- تزويده بالقدر الكافي من العلوم الدينية والعربية التي يختص الأزهر في دراستها وبالدراسات الثقافية والفنية والعلمية التي يتزود بها نظراؤهم في مدارس التعليم العام بوزارة التربية والتعليم .
- تدعيم تنشئته من ناحية الكفاية الشخصية والقوة الروحية وذلك لتهيئته تدريجيا لدوره المنتظر في القيادة والتوجيه في المجالين العربي والإسلامي.
- تهيئته إذا صلحت قدراته واستعداداته لمواصلة الدراسة في مراحل التعليم التالية في الأزهر وخارجه "[١٥] وقد حددها القانون ١٠٣ لسنة ١٩٦١ بأنها نفس أهداف التعليم الابتدائي العام، يضاف إليها حفظ القرآن الكريم، وقد حدد المجلس القومي للتعليم أهدافا لا تختلف عما تمت الإشارة إليها "[١٦] .

وقد توافقت الدراسة الاستطلاعية مع نتائج العديد من الدراسات ، وهذه نبذة عن مشكلات التعليم الابتدائي الأزهري .

**١ - الأبنية التعليمية :**

بعد صدور القانون ١٠٣ لسنة ١٩٦١ والذي نص على إنشاء المعاهد الابتدائية ، تسارعت جهود أهل الخير والفضل وتنافسوا في بناء المعاهد كنوع من القربى والصدقة ، وذلك على غرار الأوقاف في العصور السابقة، ولما لم تكن هناك إدارة هندسية أو للأبنية، فقد بنيت

تلـك المعاهد على أشكال ونظم مختلفة، وبعضها على شكل مساكن ، وبعضها خالية من الأفنية والسـاحات والحدائـق ، وقـد أثبتت دراسة عبد السلام فايد (١٩٧٦) أن هذه الأبنية فى معظم الأحوال عبارة عن منازل ذات حجرات عادية لا تتسع الواحدة منها إلا لحوالى ثلاثين تلميذا على الأكـثر، بيـنما المـبانى المدرسية فى التعليم الابتدائى تتوافر لها شروطا صحية"(١٧) كما تفتقر بعضها غالبا إلى الأثاث المدرسى والتجهيزات والمعامل ، وقد أكدت تلك الحالة دراسة محمد عبد الحمـيد محمـد (١٩٨٢) التى أوضحت أن معظم هذه المعاهد لا تتوافر فيها الأثاث والتجهيزات والأدوات ، وأنهـا غـير كافية، وأن درجة كفاية هذه الأدوات والتجهيزات ضعيفة، الأمر الذى يؤدى بدوره إلى عدم سير العملية التعليمية داخل حجرات الدراسة" (١٨) وقد أسهم فى شيوع هذه الظاهرة سياسة ضم المعاهد الجديدة إلى إدارة المعاهد الابتدائية.

وفـى حقبة الستينيات تزايدت عمليات بناء المعاهد وتقديمها هدية إلى المناطق الأزهرية، وإزاء رغـبة مسئولى الأزهر فى التوسع الكمى فى إنشاء معاهد جديدة ، وقلة الاعتمادات المالية المخصصة لذلك ، فانهم يضطرون للموافقة على ضم هذه المعاهد دون مراعاة للأسس والشروط التعليمـية الواجـب توافـرها فى المبنى المدرسى، حيث أن المبانى المتبرع بها كانت فى أغلب الأحيان مبانى للسكنى لا تتوافر فيها :

- حجرات الدراسة الجيدة .
- عدم توفر قاعات للمكتبة والمعامل والجماعات والمصلى.
- عدم توفر الملاعب.
- سوء حالة المبنى وعدم العناية به أو الصيانة المستمرة. "(١٩)

وفـى التقرير الذى قدمه مدير عام المعاهد إلى المجلس الأعلى للأزهر فر ١٩٧٠/١٢/٧ نص على " أن القائمين بإنشاء المعاهد مبعثه فى ضمها أن قيامها وسيلة مضمونه لحصول أبنائهم علـى الشـهادات الدراسـية التى يريدونها، والتى كان ضعف مستوياتهم سببا فى حرمانهم من الحصـول علـيها عـن طريق مدارس الوزارة ، وطالب التقرير بأن يسير إنشاء المعاهد على تخطـيط منظم وعلى قواعد مدروسة ، ومعظم هذه المعاهد قديمة بالجهود الذاتية ، وأن ما بنى مـنها علـى نفقـة الأزهـر لم يتجاوز عشرة معاهد ، وطالب بإنشاء معاهد ابتدائية أزهرية فى المراكز والأقسام والقرى التى يبلغ عدد سكانها عشرة آلاف مواطن فأكثر، وأن يكون ذلك ضمن خطـة مرسـومة ، وفـى إطار خطة الاستيعاب للملزمين، وبعض هذه يعانى النقص فى الأثاث المدرسى، ويجلس بعض أطفال الفصول على الأرض، وبعض المعاهد يحتل مبانى سيئة التهوية

ولـم تـتوافر فـيها باقى الشروط الصحية "[٢٠] ويرد معظم هذه المشكلات إلى سوء سياسة ضم المعاهد الجديدة .

٢ - قبول التلاميذ :

نصت اللائحة التنفيذية للقانون (١٠٣) على مدة الدراسة بأنها ست سنوات بالمادة (٤٨)، كمـا نصت المادة (٤٩) على شروط القبول بحيث لا يقبل فى الصف الأول من نقصت منه فى أول أكـتوبر من السنة الدراسية عن ست سنوات، أو زادت على تسع سنوات وفقا للقواعد التى يقـررها شيخ الأزهر بناء على اقتراح الإدارة العامة للمعاهد الأزهرية، وموافقة المجلس الأعلى للأزهـر، ويزداد الحد الأدنى سنة لكل صف دراسى [٢١] . وقد يكون لذلك أثره فى حفظ القرآن الكـريم ، واستيعاب من لم يقبل فى التعليم الابتدائى العام لكبر سنهم ، ومن ثم يكونون زادا لتلك المعـاهد الـتى انضـمت إلـى الأزهـر وفى حاجة إلى التلاميذ الجدد، وذلك شابه الكثير من التجاوزات فى سن القبول، ومن ثم فان سياسة التوسع فى القبول وضم المعاهد أفرزت العديد من المشـكلات ، وقد أكدت ذلك دراسة عبد السلام فايد (١٩٧٦) والتى أشارت إلى أن نسب القبول للطـلاب تـرجع إلـى عـدم خضـوع التعليم الابتدائى الأزهرى – من حيث التوسع فى قبول المسـتجدين – لخطة مدروسة ، وأن هذا التوسع كان يتوقف على سماح بنود الميزانية العامة فى الدولة من جهة ، وعلى وجود مكاتب أهلية لتحفيظ القرآن الكريم ، تتوافر فيها شروط ضمها إلى المعاهد الابتدائية من جهة أخرى " [٢٢]

وبعد صدور قانون التعليم العام والذى صدر عام ١٩٨١ ولم يحدد فيه نسبة من الملزمين للمعاهد الابتدائية ، فانه يخشى أن يأتى يوم لاتجد فيه هذه المعاهد من التلاميذ من يلتحق بها عدا مـن فاتهم قطار الإلزام، وذلك يعد تجفيفا لمنابع التعليم الأزهرى، ومن جهة أخرى فانه يستلزم لقـبول التلامـيذ ضرورة حفظهم للقرآن الكريم كاملا أو لبعض أجزائه كشرط ضرورى للحفاظ على القرآن الكريم ،وحفظه أسهل فى تلك المرحلة المبكرة من حياة الأطفال.

٣ - بالنسبة للمعلمين :

فقـد أثبتـت الدراسة الاستطلاعية تؤيدها العديد من الدراسات أن أخطر مشكلات التعليم الابـتدائى الأزهرى تتمثل فى نوعية المعلمين به، والذين تختلف مؤهلاتهم بشكل كبير وخطير، وغالبيـتهم يحملون مؤهلات متوسطة غير تربوية ، وقد أثبتت دراسة أسامة شاكر (١٩٨٣) أن معلمـى المعـاهد بشكل عام حتى عام ١٩٦١ قد اختلفت نوعياتهم من فترة لأخرى ، ففى بادئ الأمـر قـام خـريجو الأزهر بالتدريس بمراحله المختلفة ، كما أجاز المسئولون انتداب مدرسى

وزارة المعـارف لتدريس المواد الحديثة ، ولكن عدم توافر المال اللازم للانتداب أدى إلى عدم الاعـتماد فـى تدريسها على من يلمون بها من خريجي الأزهر، وفى نهاية هذه الفترة اتضح أن القائميـن بتدريس المواد الدينية والعربية من خريجي كليات الأزهر، أما القائمون بتدريس المواد الحديثة كانوا من حملة مؤهلات متنوعة مثل : دبلوم المدارس الثانوية الصناعية، الحاصلون على الشـهادة الـثانوية العامة، الحاصلون على شهادة الثقافة ، دبلوم معهد الزراعة المتوسط، دبلوم التجارة [٢٣] وذلك التنوع أدى بدوره إلى هبوط الأداء المهنى بما ينعكس على مستويات التلاميذ، نظـرا لعدم كفايتهم المهنية للتدريس، وإنما يعملون باجتهاداتهم الفردية وقدراتهم الخاصة، ومرد ذلـك الاختلاف يعود بطبيعته إلى غياب سياسة واضحة لاعداد المعلمين لهذه المرحلة، وذلك ما أكدته دراسة صلاح حسن خضر السيد (١٩٩١) إذ أنه حتى عام ١٩٧٤/٧٣ لم تكن هناك سياسة مرسـومة لإعداد معلمى المرحلة الابتدائية الأزهرية، ولما كان التعليم الابتدائى الأزهرى يعانى الـنقص فى مدرسيه ، استعان المسئولون عنه بفئة متباينة من خريجي الكليات الأزهرية، وحملة الثانوية العامة والأزهرية ، وحتى خريجي معاهد القراءات ، وخريجي دور المعلمين والمعلمات العامـة ، وذوى الخـبرة والصلاحية ، إن هذه الفئات المختلفة لم تستطع القيام بدورها بالكفاءة المطلوبـة، وبلغ الأمر أن أفضل هذه العناصر كانت تتطلع إلى ترك العمل بهذه المرحلة، بهدف الانـتقال إلـى المرحلة الإعدادية لشعورها بأنها فى موضع أدنى مما تستحقه [٢٤] بما يعنى عدم وجـود المعلمين التربويين للعمل بهذه المرحلة التى تعد الرافد الأساسى لتغذية المرحلة الإعدادية بـالطلاب ، وهذا ما ذهبت إليه دراسة محمد عبد الحميد محمد (١٩٨٢) إذ حددت نسبة المعلمين المؤهليـن تربويا لم تزد عن ٤ر٣٣% والحاصلين على مؤهلات غير تربوية ٣ر٥١% ، وغير الحاصلين على مؤهلات سوى الخبرة والصلاحية ونسبتهم ٣ر١٥%، وبالرغم من هذا التباين إلا أنه لا تقام الدورات التدريبية بدرجة كافية لهؤلاء المعلمين "[٢٥] لتأهيلهم للعمل بهذا التعليم .

وإزاء هـذا النقص الحاد فى أعداد المعلمين التربويين اضطرت إدارة المعاهد إلى الندب مـن التربـية والتعليم ، وقد ذهبت دراسة أسامه شاكر (١٩٨٣) إلى أن أسلوب الندب لم يحقق الهـدف مـنه نظرا للتأخر فى صرف مكافآت الإشراف ، مما يؤدى إلى عدم انتظام المدرسين المنتدبين ، ومهما يكن الأمر، فلا يمكن أن تسير العملية التربوية على أكمل وجه بمعهد ليس به كاتـب أو إدارى أو عامل ، ويقوم على ثلاثة أو أربعة من المدرسين، والباقى عن طريق الندب والإشراف"[٢٦] ومن جهة أخرى ينضم إلى المعاهد الجديدة بعض الخريجين الجدد الذين لم يصبهم الدور فى التعيينات ، وليس حبا فى العمل بهذه المرحلة ، وقد أكدت ذلك دراسة محمد عبد الحميد محمـد (١٩٨٢) الـتى أكدت أن معظم هؤلاء يلجأون للعمل بالأزهر انتظارا لدورهم فى القوى

العاملــة ، أو انــتهاء مــدة الخدمة العامة المكلفين بها مما يؤدى إلى عدم الاستقرار فى أوضاع التعلــيم الابتدائى الأزهرى ، والاستعانة بأرباب الخبرة والصلاحية ، كمحفظى القرآن الكريم فهم غــير حاصــلين علــى مؤهلات بالمعاهد ، وقد بلغت نسبتهم ٢٨ر١٥%، وتعتبر هذه الفئة أكثر الفــئات استقرارا بالتعليم الابتدائى الأزهرى" [٢٧] وقد أضرت هذه الفئات إضرارا كبيرا بالعمل بالمرحلة الأساسية فى التعليم الأزهرى ، ومن ثم يكون عملهم اجتهادا شخصيا، فهم يعملون كما يحلو لهم متبعين أساليب الإلقاء ومطالبين التلاميذ بالحفظ والاستظهار ، وهذه ليست غاية التربية فــإن المعلم لايجب أن يكون مجرد مصدر للمعلومات ، ولكنه كموصل يطرح الأسئلة لتوقعاتهم، ويعقــد المقارنــات ليكشف العلاقات والأحداث ويطورها ، لهذا يأخذ مكانه من خلال المحتوى ، حيــث يعتبر نقطة البداية لتبادل أكثر للأفكار، ويمكنه أن يتلقى تخمينات غير صحيحة، لهذا فإن اكثر الطلاب يمكنهم اغتنام الفرصة للمشاركة فى الحوار لحدوث التغذية الراجعة [٢٨] من خلال الحــوار البــناء والطــرح الذكى للأسئلة ، وترك الفرصة للتلاميذ للتفكير بحرية وإيجابية ، ولا يــتحقق ذلــك الأســلوب من العمل التربوى إلا من خلال توفير معلمين مؤهلين من خلال حسن إعدادهم أكاديميا وتربويا، والعمل على تدريبهم المستمر بما يساعدهم على الارتقاء بقدراتهم على تقديــم تعليم وظيفى يواكب التغيرات والطفرات غير المسبوقة" [٢٩] وخاصة فى تلك الآونة التى تشــهد الــتحولات نحو العولمة والتى تهدد الدول النامية والساعية إلى التقدم ، ولذا فإن المعلمين مطالبيــن بإثــارة التفكير فنحن لا نعيش فى عصر لا نفكر ولا نسأل ونطالب بوضوح فى الفهم والتعبير والتفسير للنصوص الأدبية ، فالماضى ليس كالحاضر الذى يتطلب رؤية نحو المستقبل ، فالاعتبار الحالى يتوغل لمناقشة بعض الأفكار ، كما يقدم بعض المبادئ المثيرة لتفسيرات نصية ربما تقدم كمعابر لربط التخصصات والمعلومات مع طاقات أكبر للتفكير النقدى" [٣٠] والذى يثيره المعلمون التربويون المؤمنون برسالتهم فى تربية الصغار.

**٤ – تدريب المعلمين :**

اتضح من الدراسة الاستطلاعية والعديد من الدراسات أن عملية التدريب لم تلق العناية بها من قبل الأزهر بشكل عام، إلا فى السنوات الأخيرة ، بالرغم من حاجة معلمى معظم المعاهد غــير التربويين للتدريب لرفع كفاياتهم المهنية، وخاصة فيما قبل إنشاء معاهد المعلمين الأزهرية عــام ١٩٧٤، وقــد أثبتــت دراسة محمد عبد الحميد (١٩٨٢) قلة اهتمام المسئولين عن التعليم بالأزهــر فى إقامة الدورات التدريبية ، وأن هناك عدم إقبال من المعلمين فى الاشتراك فى هذه الدورات القليلة، حيث بلغت نسبة من يرون ذلك من أفراد العينة (٥ر٨٧% ) ويرجعون ذلك إلى سوء اختيار المطلوبين لهذه الدورات ، وأن هناك شعورا عاما بعدم جدوى هذه الدورات "[٣١] كما

أن هــذه الــدورات فــى حــال عقدها يشوبها الكثير من القصور، وتتسم غالبا بالشكلية ، نظرا لإداراتهــا من قبل غير التربويين، وقد أكدت دراسة عبد السلام فايد (١٩٩١) أن معظم القائمين المشــاركين فــى أعمال التدريب التربوى من مستشارى المواد الدراسية، ومديرى الإدارات "، والإدارة المركــزية للمعاهد الأزهرية – معظم هؤلاء من الحاصلين على مؤهلات غير تربوية، كمــا أن حصــر الاحتــياجات التدريبية لايتم وفق خطة علمية محددة، وإنما يتم وفق اجتهادات المسئولين فى إدارة التدريب التربوى بالأزهر، كما أن معظم محتوى البرامج التدريبية خال تماما من المحتوى التربوى، وبخاصة فى البرامج التجديدية ، وأنه لا يوجد بكليات التربية دور ملموس فــى مجــال تدريــب المعلمين أثناء الخدمة فى معاهد الأزهر ، بل يقوم بذلك مستشارو المواد ومديرو الإدارات [٣٢] وذلك قلل من قيمة البرامج التدريبية برغم حاجة المعلمين وكافة من يرقون للوظــائف الإشرافية إلى تلك البرامج ، ومن ثم يرجع القصور فى عمل المعلمين وخاصة الجدد منهم إلى قلة التدريب وخاصة التدريب التجديدى.

٥ – وضع النظار أو شيوخ المعاهد :

أثبتت الدارسة الاستطلاعية والعديد من الدراسات حول أداء النظار وقيادتهم للمعاهد ، أن بعضــهم قــد رقى من بين قدامى المعلمين بتلك المرحلة ، دون اجتيازهم لدورات تدريبية تؤكد جديــتهم للعمــل الذى يسند إليهم ، وقد أشارت دراسة نجاح يس أبو عرايس (١٩٨٥) أن إدارة المعــاهد يعوزهــا الكفايات المهنية والمؤهلات الضرورية الأساسية لممارسة الجوانب الإدارية وعــدم حضور المؤتمرات والندوات العلمية التى تناقش قضايا الإدارة المدرسية، وعدم إطلاعهم علــى المراجع والكتب المتخصصة فى علوم الإدارة التعليمية ، وعدم إجراء بحوث جماعية أو فــردية لشيوخ المعاهد يدفعهم للعمل الإدارى ، وعدم قدرة الشيوخ على إدارة المناقشات الفردية والجماعــية ، وعــدم قدرتهــم علــى اتخاذ القرارات المنطقية والسليمة" [٣٣] ونتيجة لعدم عقد المؤتمرات والندوات من قبل المناطق الأزهرية، فإن هؤلاء حينما يتولون العمل الإدارى يصيبهم الفشــل غالبا، ومن ثم يكونون بعيدين عن الجديد فى علوم الإدارة وفنونها، وهذا ما أكدته دراسة أبو بكر عبيد زيدان (١٩٨٧) التى أثبتت أن إدارة المعاهد تعانى من قصور فى مواكبة التطورات المادية فــى التعليم، واتجاهات سياسته خلال السنوات الأخيرة ، وبعد هذه الإدارة عن مجرى التطور فى علوم الإدارة والتكنولوجيا الإدارية الجديدة، وعدم إفادتها من نتائج هذه العلوم وأدوات التكنولوجــيا فــى تطوير نفسها، أو التغلب على مشكلاتها ، وعجز هذه الإدارة بشكلها ومحتواها وأســاليبها وأدواتها الراهنة عن فتح الطريق أو التمهيد للتطورات التعليمية المنتظرة والمطلوبة خلال السنوات القادمة "[٣٤] ويعود ذلك القصور غالبا لعدم نجاح عملية التدريب للترقى للوظائف

القيادية والإشرافية ، وهذا ما توصلت إليه دراسة محمد صبرى حافظ، وأحمد عبد الحميد الشافعى (١٩٩٣) التى أثبتت أن نظار المعاهد لم يتلقوا برامج تدريبية تعدهم الإعداد المناسب قبل توليهم لمهام وظائفهم كقيادات فعلية " [٣٥] وقد أرجعت بعض الدراسات ذلك القصور لدى بعض النظار إلى الفترة التى سبقت إنشاء المناطق الأزهرية، وكذلك ما أشارت إليه دراسة فتحى محمد محمود العراقى (١٩٨٢) التى أثبتت أن جميع العاملين فى مستويات الإدارة المختلفة للمعاهد الأزهرية ( المركزية – المناطق ) قد شغلوا وظائفهم الحالية قبل إنشاء المناطق التعليمية، وقد يكون السبب فى ذلك أن وظائف الإدارة المختلفة عادة يتم شغلها ممن كانوا يعملون أصلاً فى سلك التدريس بالمعاهد ، كما أن السبب فى عدم تمكن الإدارة من القيام بمهامها نجم عن استئثارها لمعظم الاختصاصات، وقلة عدد الموظفين ، ونقص الخبرات وصعوبة الاتصال" [٣٦] بين المعاهد والمناطق مما أسهم فى عدم تمكن الإدارة من تسيير أمور المعاهد بشكل يساعد فى إدارتهم للعمل بنجاح، وانعدام التواصل بين الإدارة والمعلمين، ومن جهة أخرى يمكن مرد ذلك إلى تولى الإدارة لمن هم دون المستوى العلمي اللائق، فقد أكدت دراسة عبد السلام فايد (١٩٨٤) أن بعضهم ممن يسمون ذوى الخبرة، وقد عقدت بعض الدورات التدريبية لهم إلا أنها كانت تخلو من أعمال التدريب المهنى الذى يساعد على رفع مستوى الكفاءة الإدارية للنظار عن طريق دراستهم لأهداف التعليم الابتدائى ، وتفهم الأهداف الخاصة بكل مادة دراسية، وتحليل محتوى الكتب ، وغيرها مما يساعد على تكوين فهم سليم لأعمال المتابعة والتوجيه ، ومستوى إدارة هذه المعاهد، رغم الجهد الذى بذل ولازال فى حاجة إلى كثير من الجهود للوفاء بمتطلبات تزويد تلاميذ هذه المعاهد بقدر كاف من الثقافة الإسلامية ، إلى جانب تزويدهم بالمعلومات والخبرات التى يتزود بها نظراؤهم فى المدارس المماثلة حسب نص المادة (٨٩) من القانون ١٠٣ لسنة ١٩٦١ " [٣٧] وهناك من أرجع ضعف الإدارة بالمعاهد إلى نظام الترقيات المعمول به فى الأزهر، وذلك ما أكدته دراسة محمد صبرى حافظ، أحمد عبد الحميد الشافعى (١٩٩٣) حيث ذهبت إلى أن قلة صلاحية شيوخ المعاهد الأزهرية لممارسة وظائفهم بكفاءة بسبب اختيارهم عن طريق الأقدمية المطلقة، وتقدير التقارير السنوية ، وحاجة العمل، بالإضافة إلى غياب الإعداد المسبق لشيخ المعهد قبل الخدمة[٣٨] فى المعاهد والمدارس والكليات التى تخرجوا فيها.

٦ – التوجيه الفنى :

يتصل بعمل النظار وشيوخ المعاهد، التوجيه الفنى الذى يشرف على المعلمين ويوجههم وينقل إليهم الخبرات والجديد فى عالم التربية وطرق التدريس، وقد أثبتت الدراسة الاستطلاعية وبعض الدراسات سوء التوجيه ومن ثم الأشراف الفنى على المعلمين، إذ يغلب على عمل

الموجهين الطابع التفتيشى دون النصح والتوجيه، وقد ذهبت دراسة حسن مختار حسين سليم (١٩٩١) إلى القول بقلة اهتمام الموجهين بممارسة أساليب التوجيه الفنى الفردية والجماعية المتمشية مع مفاهيم التوجيه التى يمارسها القائمون بالتوجيه ، وأن الزيارات المفاجئة التى تتم دون علم المعلم والتى يغلب عليها الطابع التفتيشى تمثل أهم زيارات الفصول التى يستخدمها القائمون بالتوجيه، وأن الزيارات التى تتم بناء على طلب المعلم، والتى تتم نتيجة شكوى الطلاب والتى تكون محددة سلفا لا تلق اهتماما من قبل القائمين بالتوجيه ، وقلة الاهتمام بمعايير تقويم المعلم، وأن كثيرا من المعايير تتمثل فى التقارير الفنية التى تركز على الجوانب التقليدية المرتبطة بأداء المعلم داخل حجرة الدراسة، وعلاقته بإدارة المعهد وطريقته فى التدريس، ومستوى التلاميذ، وقلة الاهتمام بالعلاقات الإنسانية بين القائمين بالتوجيه الفنى والمعلمين ، وقلة توافر كتب خاصة بالتوجيه الفنى ، وقلة المؤتمرات والندوات التى تعقد فى مجال التوجيه، وتباين نسب الحاصلين على مؤهلات تربوية فى الكثير من المناطق، وعدم وجود دليل للتوجيه الفنى يتضمن مفاهيم التوجيه وأسسه ومجالاته، وقلة الحوافز المادية التى تشجع على تحمل مصاريف السفر والوصول إلى المعاهد، وكثرة المشكلات التى تواجه المعلمين من قبل القائمين بتوجيههم والتى من أبرزها :

- قلة الندوات والاجتماعات التى يعقدها القائمون بالتوجيه .
- ميل القائمين بالتوجيه بتصيد الأخطاء للمعلمين .
- إعتماد التقارير على ثلاث زيارات للعام الدراسى ولا تقوم على الملاحظة المستمرة للمعلم ونشاطه طوال العام الدراسى، وتعتمد على جانب ضيق من جوانب مهنة التدريس ووظيفة المعلم .
- إن تقويم المعلم ينصب على جانب تحصيل التلاميذ مهملا الجوانب الأخرى للتوجيه الفنى بمفهومه الحديث كتدريب التلميذ على التفكير العلمى السليم، وإتاحة الفرص للمناقشة والتعبير وتكوين العادات الطيبة، وإتقان المهارات ، وتعويدهم على التعاون، وتحمل المسئولية والثقة بالنفس .
- إن التوجيه ينصب على ما يدور داخل حجرات الدراسة "[٣٩] ، ومما يزيد من حدة هذه المشكلات هو سوء عملية الإعداد بمعاهد المعلمين الأزهرية وذلك قبل إلغائها كما حدث لدور المعلمين والمعلمات، وقد أكدت ذلك دراسة فتحى عبد الرسول محمد (١٩٩٢) التى أثبتت " حاجة معلمى التعليم الابتدائى الأزهرى إلى التوجيه والمتابعة نظرا لضعف خريجى هذه المعاهد علميا، وعدم وجود نظار مؤهلين للقيام بالإشراف لأن معظمهم غير مدربين

علـــى أســـاليب الإدارة السليمة، وقيام الموجه بالتوجيه على أكثر من خمسين مدرسا خلال الدورة الواحدة، ولازال التوجيه فى التعليم الابتدائى بحاجة إلى الأهداف الواضحة والمحددة، ولازال الموجـــه يســـتعين بأساليب التوجيه التقليدية كالتركيز على طريقة إعداد الدروس ، والاهتمام بالمستوى التحصيلى للتلاميذ، والاهتمام بكراسات التلاميذ وواجباتهم المنزلية "(٤٠) وتلـــك شـــكليات لاتهـــتم بالأساسيات وجوهر العملية التعليمية، ومن ثم يكون التوجيه غالبه التفتيش دون تحسين التعليم وتجديده ولا يرقى إلى التوجيه وتقديم النصح للمعلمين ويرشدهم.

٧ – موقفُ المكتبات والكتب الدراسية :

تعانى المعاهد الأزهرية بشكل عام ، والمعاهد الابتدائية بشكل خاص من ندرة المكتبات، حيـــث أن الاعـــتمادات المالـــية المخصصة لها ضئيلة ، وقد أثبتت الدراسة الاستطلاعية ذلك ، وأكـــدت دراســـة حسن مختار سليم ، وحشمت عبد الحكيم (١٩٩٥) " قلة الميزانية المخصصة للصرف على المكتبات ، وعدم اهتمام إدارة المعاهد بالمكتبات ، وعدم تقويم محتويات المكتبة من كتـــب ومراجع ودوريات ، وقلة عدد القاعات المخصصة للاطلاع ، وضيق الأماكن المخصصة للمكتبات ، وإقتصارها على الكتب فقط ، وكثرة الأعمال الإدارية الموكولة لأمين المكتبة من قبل شيخ المعهد ، وعدم وجود أمين المكتبة المتخصص ، وعدم وجود فهرسة لمحتويات المكتبة من كتـــب ومراجع ودوريات " (٤١) وفى نفس الاتجاه ، أكدت دراسة أبو بكر عبيد زيدان (١٩٨٧) أن " معظم المكتبات الموجودة بالمعاهد توجد فى أماكن ضيقة ، فلا يتوافر فيها الشروط الصحية مـــثل التهوية ، والإضاءة وغيرها ، ولعل ذلك راجع إلى سياسة إنشاء المعاهد والتى تعتمد على ضـــم المعـــاهد دون مراعاة للمواصفات التى يجب توافرها فى المؤسسات التربوية ، ولوحظ أن بعـــض المعاهد لا تحتوى على مكتبات على اختلاف أنواعها ، وبالنسبة للأمين فهو شخص غير متخصص ولا تنطبق عليه شروط اللائحة " (٤٢) ومن ثم تكون المكتبات إن وجدت فهى لا تتوفر فيها الشروط الملائمة من حيث محتوياتها وأماكنها ونوعية الخدمة التى تقوم بها .

أمـــا بالنسبة للكتب المدرسية فهى لا تسلم للتلاميذ فى أوائل العام الدراسى ، وإنما يجرى تســـليمها مـــتأخرة عن بدايات العام الدراسى ، لأن وظيفة أمين المخازن غير متوافرة عادة فى المعاهد الابتدائية ، وإنما يوجد كاتب أو أكثر يوكل إلى أحدهم عملية تسليم الكتب ، وقد أيدت هذا الـــرأى الدراسة الاستطلاعية ، وكذا دراسة أبو بكر عبيد زيدان (١٩٨٧) التى أثبتت " أن بعض الكتـــب قـــد تأتى متأخر ة بعد بداية العام الدراسى ، بما يجعل الطلاب والمعلمين يشعرون بعدم الالـــتزام والدقة فى شرح المنهج ، وذلك نظرا لطول بعض المقررات الدراسية ، مما يلقى عبئا

ثقيلا علــى المعلمين عامة والمعلم الجديد خاصية ؛ وذلك من أجل إنجاز المقرر الدراسى وفقا للخطـــة الموضوعة له ، وتعانى بعض المعاهد من نقص فى كتب المواد الثقافية ، كما أن هناك نقصا فى الخبرات ناشئ عن عدم وجود عنصر المدرس ذى الخبرة بالنسبة لبعض التخصصات، لذلــك فلا بد من البدء فى تصحيح مسار التعليم الأزهرى الذى يمثل الأساس الأول للنهضة التى يسعى إليها جميع المعلمين " (٤٣) ، ومن ثم يعد تأخير تسليم الكتب للتلاميذ مشكلة كبرى للمعلمين والتلاميذ ، بما يشجع على التهاون والتقصير من جانبهم .

٨ – وضع الوسائل والتجهيزات والمعامل المدرسية :

تعانى المعاهد من ندرة الوسائل التعليمية والتجهيزات والمعامل المدرسية بما يضعف من قدرة المعلمين على أداء أعمالهم بالكفاءة المطلوبة ، فمهما أوتى المعلم من مهارة فإنه لا يستطيع أداء درســه بدونهـا ، وبالــتالى يكون عمل المعلمين غالبا متسما بالشكلية ، ويغلب عليهم طابع الإلقــاء وأسلوب المحاضرات ، وقد أكدت دراسة محمد عبد الحميد محمد (١٩٨٢) " أن معلمى التعليم الابتدائى الأزهرى لا يفضلون استخدام الطرق الحديثة للتدريس مثل التوضيحات العملية ، وأسلوب حل للمشكلات ، وأسلوب التعلم بالاستكشاف ، وطريقة حل المشكلات " (٤٤) وذلك مرده إلى عدم توفــر مثل هذه التجهيزات بالمعاهد ، وقــد أيدت ذلك دراســة نجــاح يس أبو عرايس (١٩٨٤) فأثبتــت أن " هــناك إجماعــا علــى أن عدم وفرة الإمكانات المادية والبشرية من أهم معوقــات عمل المعاهد " (٤٥) ومن ثم فإن المتوفر لايعدو أن يزيد على بعض الخرائط والنماذج البسيطة ، ومعظمها تفتقر إلى الأجهزة الحديثة كالأفلام والتسجيلات الصوتية ، وأجهزة الحاسبات والعــارض الرأســى وغيرها . وقد أثبتت دراسة أبو بكر عبيد زيدان (١٩٨٧) " أن كثيرا من المعــامل غــير صالحة من حيث تجهيزاتها ، ونقص الخامات اللازمة لإجراء التجارب ، وخلو بعــض المعــاهد من المعامل والتجهيزات اللازمة لشرح المواد الدراسية ، بالإضافة إلى ضيق المعــامل ، وقلــة التهوية ، وعدم وجود وسائل الأمان اللازمة ، وقد يرجع ذلك إلى عدم اهتمام المســئولين مــن موجهين ومدرسين أوائل بهذه المعامل ، وعدم إيمان الإدارة وشيوخ الكثير من المعــاهد بأهمــية تلــك المعامل " (٤٦)، وذلك من أسباب تدنى المستويات الدراسية وخاصة فى الرياضيات والعلوم واللغات .

٩ – الخطة الدراسية :

تعــد مشكلة الخطط والمناهج من أصعب المشكلات التى تواجه المعاهد الأزهرية بشكل عــام والابتدائية بشكل خاص ، نظرا لازدواجية المناهج ، ما بين المناهج والمقررات الأزهرية

والثقافية ، مما ضاعف من الأعباء التى تلقى على كواهل التلاميذ ، ومن ثم دوت الصيحات والدعوات للنظر فى أمرها ، والتقليل من آثارها مما ينعكس بدوره على نتائج الشهادة الابتدائية عاما بعد عام، وقد جرى فى السنوات الأخيرة اختزال الكثير من المناهج والمقررات ، ومن ثم أصبحت المواد الثقافية دون نظيرتها فى التعليم العام ، وقد جرى للمواد الدينية واللغوية كذلك إختزال الكثير من موضوعاتها ، وأصبحت تمثل قشورا لا تغنى ولا تسمن من جوع ، وقد أثبتت دراسة محمد عبد الحميد محمد (١٩٨٢) أن " انخفاض عدد الحصص فى المواد المشتركة فى التعليم الابتدائى الأزهرى عن نظيرتها بالتعليم الابتدائى بما يؤثر على الإعداد الثقافى العلمى لتلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية ، وأجابت نسبة كبيرة من عينة الدراسة بعدم التوازن بين مكونات الخطة ، وكثرة المواد الدينية ، وزيادة الوقت المخصص لها، وقلة الوقت المخصص للمواد الثقافية من أهم المشكلات التى تقف وراء عدم تحقيق الخطط الدراسية لأهداف التعليم الابتدائى الأزهرى ، وقد ترجع استجابات هؤلاء إلى أنهم من الحاصلين على مؤهلات غير أزهرية للعمل بالتدريس بالمعاهد الابتدائية ، وترى غالبية بعض الاستجابات أن كثرة المواد الثقافية ، وكثرة الوقت المخصص لها ، وقلة الوقت المخصص للمواد الدراسية ، أهم المشكلات التى تقف وراء عدم تحقيق الخطط الدراسية لأهداف التعليم الابتدائى الأزهرى، وقد يرجع ذلك إلى استجابات هؤلاء الحاصلين على مؤهلات أزهرية من أرباب الخبرة والصلاحية ، ويميلون بطبعهم إلى التركيز على المواد الدينية وخاصة أن هناك نسبة قدرها (٤٩,٦%) من الحاصلين على مؤهلات أزهرية يعملون بالتعليم الابتدائى " (٤٧).

وتعلى زيادة الخطة الدراسية بالتعليم الابتدائى الأزهرى إرهاق التلاميذ بزيادة عدد الحصص عن مثيلاتها بالتعليم العام ، وذلك يسبب الضغط العصبى ، وكثرة الواجبات ، والتأخير بالدراسة عن نظرائهم بالتعليم العام مما يلقى بظلال كثيفة على التحصيل ومن ثم على النتائج ، وقد أكدت دراسة عبد السلام فايد ( ١٩٧٦ ) أن " مجموع الحصص الأسبوعية المقررة فى التعليم الابتدائى بالأزهر تزيد بنسبة ( ٣٤,٤% ) عن مجموع الحصص الأسبوعية المقررة فى التعليم الابتدائى بوزارة التربية والتعليم " (٤٨) وذلك يعد من أسباب تردى نتائج المرحلة الابتدائية باستمرار نتيجة لكثرة الضغوط على الصغار بين مختلف المواد .

١٠- مسألة التقويم والامتحانات :

تعد مشكلة التقويم وأعمال الامتحانات من أصعب المشكلات ، خاصة فى القرى التى تجرى فيها الامتحانات بشكل يسوده فى بعض الأحيان المجاملات ، خاصة وقد أنشأ البعض

المعـــاهد وأهداهـــا إلى الأزهر ليضمن لأولاده الشهادات والبعض يضمن الوظائف كشروط ضم المعاهد ، إذ يقدم المتبرع قائمة بالموظفين والمعلمين والعمال يعتمدهم الأزهر مع ضم المعهد إلى إشرافه ، ومن ثم فانه يجب إعادة النظر فى نظم الامتحانات ومحاولة تحديثها وتخليصها من نظام الحفـــظ واختبارات المقال بالأسلوب التقليدى ، وقد أيدت ذلك دراسة شعبان عبد القادر غزالة ( ١٩٩٢) الـــتى أكـــدت أنه " يجب إعادة النظر فى قواعد ونظم الامتحانات بحيث لا يسمح للتلميذ بالترقى من صف إلى آخر إلا إذا كان حافظا للقرآن الكريم ومتمكنا من مهارات القراءة والكتابة ومتطلـــبات المواد الأخرى " (٤٩) ، كما يجب النظر فى امتحانات القرآن الكريم التى تعتمد على النظامين الشفهى والتحريرى، إذ تسبب الامتحانات التحريرية الكثير من المشكلات لبعض التلاميذ ضعاف القراءة ، وهم غالبا قد حفظوا سماعا ، وقد أكدت ذلك دراسة عبد السلام فايد ( ١٩٧٦ ) الـــتى أشـــارت إلـــى أن " هذه الطريقة لا تكفى لتحديد حفظ القرآن الكريم على الأصول اللغوية المقـــررة ، وقـــد يـــؤدى الاعتماد على نتيجة الامتحانات التحريرية إلى رسوب التلاميذ ، الذين يجـــيدون حفظه بطريقة التلقين دون إلمام جيد بقواعد القراءة والكتابة ، ومما يضاعف من مشكلة حفـــظ القـــرآن الكريم وامتحاناته بهذه المرحلة هو العجز الكبير فى أعداد المحفظين ، نظرا لأن الخطـــة تحـــتوى عددا كبيرا من الحصص لضمان تحفيظه للتلاميذ ، إذ أن نسبة حصص القرآن الكريم للخطة ( ٤٤,٦% ) من مجموع الحصص لسائر المواد ، ومن ثم فإنه يلزم ما يعادل هذه النســـبة من محفظى القرآن الكريم " (٥٠) وذلك العجز فى المحفظين والتراخى إزاء حفظ القرآن الكـــريم ، وانقـــراض معظـــم الكتاتيـــب بالقـــرى والمدن ، واتجاه الناس لالحاق أبنائهم وبناتهم بالحضانات الحديثة ، سبب أزمة لجميع مراحل التعليم الأزهرى نتيجة لالتحاق الطلاب بالمعاهد دون حفظ القرآن الكريم كما كان الحال فى الماضى .

**١١- تدريس اللغات الأجنبية بالمعاهد الابتدائية :**

لمـــا كانـــت دراســـة اللغات حديثة العهد بالأزهر ، فإنها مازالت تتعثر فى طريقها داخل المعـــاهد بشكل عام، والابتدائية بشكل خاص، وقد دخلت اللغات إلى المعاهد الابتدائية حديثا بعد إدخالها التعليم الابتدائى العام، إيمانا من إدارته بأهمية اللغات فى الوقت الحاضر ، إذ ينظر إليها على أنها " الوسيلة المهمة والأساسية للتطور والتقدم الحضارى، والسبيل إلى التنمية البشرية" (٥١)، وقـــد أثبتـــت التجارب والدراسات سهولة تعلمها فى الصغر " ومن السهولة بمكان دراسة اللغات الأجنبـــية فـــى مـــرحلة الطفولة ، حيث لا يكون العقل مدركا الحقوق الكاملة ، ولا يزال الجهاز العصبى يحتفظ بحيويته ونشاطه وحساسيته أكثر منها فى مراحل العمر المتقدمة" (٥٢) وذلك يتطلب معلميـــن أكفـــاء علـــى درجة عالية من الإجادة والتمكن لمهارات اللغة ، والخبرة غير البسيطة

للـتعامل مع الصغار حتى يتشربوا اللغة بالممارسة والأسلوب السهل البعيد عن الحفظ والتلقين ، وبالتالى يجب أن يكونوا ذوى خبرة وتمكن ، وليسوا من الخريجين الجدد الذين يسعون للعمل مع تلقيـنهم لـبعض الكلمـات الجوفـاء ، وعلـيه يجب اختيارهم من التربويين وأصحاب الخبرة والممارسـة، إذ أن اللغة " يجب أن تكون هادفة وذات معنى ، ويجب أن تقابل الحاجات الوظيفية للتلاميذ (Johnson. 1988 ) وتتمشى مع التغير الاجتماعى واللغوى بواسطة التطبيق والتخطيط المباشر ، وذلك سوف ينعكس على مفهوم التلاميذ للتعلم عن اللغة ، وبلغة أخرى ، هناك أمل أن يدركـوا اسـتخدامات اللغة " (٥٣) ولا يتحقق ذلك الاكتساب إلا عن طريق " التركيز فى تدريس الطفل على الأشياء التى تلمس باليد أو تسقط أو ترمى أو تحمل أو تلون أو تلبس أو تعطى وتؤخذ أو تخـتفى وتوجـد ، وهـى تلك الأشياء التى تشد اهتمام الطفل فى عملية نموه ، وفى تجاربه المـتعلقة ببيئته " (٥٤) حتى تكون الخبرة حياتية وتتسم بالواقعية ، وسبيل ذلك المعلم الجيد ، وقد ظهـرت هـذه المشكلة وتفاقمت نتيجة لأسباب وعوامل مختلفة ، ويعود بعضها إلى العجز فى أعداد المعلمين بنسب كافية تغطى حاجة المعاهد ، إذ أن التعليم الابتدائى العام مازال يواجه عجزا فـى معلمـى اللغـات ، ومن ثم تكون المشكلة بالأزهر أكثر ، نظرا لاعتماد المعاهد على ندب المعلمين من التربية والتعليم ، وفيما مضى كانت تواجه المعلمين المنتدبين مشكلة صرف بدلات الندب والانتقالات وتأخرها مما حدا بالكثير منهم إلى عدم الالتزام التام بالحضور والمواظبة مما يؤثر على مستويات التلاميذ ، وبعض المعاهد تنتدب الخريجين الجدد من كليات التربية والآداب، أو من الذين بالخدمة العامة ، ومعظمهم غير تربويين ، وقـد أكدت دراسة أبو بكر عبيد زيـدان (١٩٨٧) أن " سـبب الضـعف اللغوى هو أن معظم مدرسى اللغة الأجنبية من غير التربويين ، وبالتالى تمثل لهم مشكلة رئيسية " (٥٥) ومن ثم فإن المؤهل التربوى له مردوده الأساسى فى أداء المعلم ومن ثم شعوره بالرضا عن عمله ، وذلك ما أكدته دراسة مدحت عبد المحسن حسن الفقى (١٩٩٧) إذا أكدت " أن هناك فروقا ذات دلالة على مقياس الرضا عن العمل ، وعلى كفاءته فى مهـنة الـتدريس " (٥٦) ومن ثم النجاح فى العمل وخاصة فى مجال تدريس اللغات الأجنبية ، إذ ينتقل أثر المعلم على سلوكيات التلاميذ تجاهها بالحب أو الكراهية .

وحـب اللغات الأجنبية يبدأ ويتأسس من هذه المرحلة لباقى المراحل التعليمية الأخرى ، والعكـس صـحيح ، فـإن ضعف التلاميذ بها ينتقل إلى المراحل الأخرى ، وذلك ما ذهبت إليه دراسـة دلال ياسين محمد (١٩٩٢) فى دراستها عن التعليم الثانوى الأزهرى " فأكدت أن تدنى مسـتوى خريجى التعليم الثانوى الأزهرى يظهر بوضوح فى تدنى مستوى اللغة الأجنبية لطلابه والمتخرجيـن مـنه ، الأمـر الذى ظهر جليا عند إنشاء أقسام وكليات الترجمة الفورية بجامعة

الأزهر " (٥٧) ، وكانت حالة الضعف اللغوى داعية المسئولين بإدارة الأزهر إلى التفكير فى إنشاء معـــاهد نموذجـــية للغات أسوة بالمدارس التجريبية للغات ، وقد أشارت لذلك دراسة عبد الناصر ســـعيد عطايـــا ( ١٩٩٣ ) " التى أثبتت مع نتائج دراسات أخرى أن المعاهد الأزهرية تعانى من الكثـــير مـــن المشـــكلات المتنوعة : الإدارية والفنية والتربوية والتعليمية مما يعوقها عن تحقيق أهدافها ، مما دعا المسئولين عن المعاهد إلى إنشاء نوعية تجريبية لمحاولة التغلب والتخلص من بعـــض هـــذه المشـــكلات التى لازمت المعاهد الأزهرية العامة " (٥٨) فى تعليم وتدريس اللغات الأجنبـــية كمدخـــل أساسى لإدخال علوم الحاسبات بالتعليم الأزهرى أسوة بما هو معمول به فى التعليم العام لإعداد الصغار لعالم المستقبل وتحدياته .

**الدراسة الميدانية :**

- أجـــرى الباحـــث دراســـة اســـتطلاعية لبعض المعاهد الابتدائية قابل فيها المعلمين وبعض الموجهيـــن والنظار وغيرهم من المسئولين عن إدارة المعاهد الابتدائية للتعرف على طبيعة المعـــاهد والدراسة فيها وأوجه المشكلات التى تواجهها وخاصة فى محافظة المنوفية كعينة ممثلة للمعاهد على مستوى الجمهورية .
- فـــى المرحلة التالية ومن خلال الدراسة الاستطلاعية تم إعداد أداة لاستطلاع آراء عينة من المعلمين والنظار والموجهين والمسئولين عن إدارة التعليم الابتدائى بالأقسام والمنطقة بشبين الكـــوم ، وقـــد طبقت الأداة على عينة مصغرة ، ثم أعيد بناؤها على أساس معاملى الصدق والثـــبات ، وصيغت فى صورتها النهائية ، وتم اختيار العينة على أساس ٢٠٠ معلم ، ١٠٠ ناظـــر وموجـــه وموجـــه أول ورئيس قسم وغيرهم من قيادات التعليم الابتدائى الأزهرى ، بحيـــث تكـــون هذه العينة ممثلة لكافة الأقسام بجميع المراكز التسعة ، وتمت عملية التطبيق خلال النصف الأول من العام الدراسى ٢٠٠١/٢٠٠٢م .

وفيما يلى بيان بتوزيع عينة المعلمين على الأقسام التعليمية وفقا لتخصصاتهم :

جدول رقم (١)

| م | المؤهـــــــــل | مج | ملاحظات |
|---|---|---|---|
| ١ | دبلوم معلمين أزهرى | ٥٧ | |
| ٢ | دبلوم معلمين عام | ٩ | |
| ٣ | دبلوم زراعة متوسط | ١٥ | |
| ٤ | دبلوم صناعة متوسط | ١٩ | |
| ٥ | دبلوم تجارة متوسط | ٦ | |

### تابع جدول رقم (١)

| م | المؤهــــــل | مج | ملاحظات |
|---|---|---|---|
| ٦ | دبلوم معهد فنى تجارى | ٢ | |
| ٧ | دبلوم معهد فنى صناعى | ٦ | |
| ٨ | دبلوم معهد إلكترونيات | ٣ | |
| ٩ | ثانوية أزهرية | ٢٢ | |
| ١٠ | ثانوية عامـــة | ٧ | |
| ١١ | ليسانس دراسات إسلامية | ١٧ | |
| ١٢ | ليسانس شريعة وقانون | ٥ | |
| ١٣ | ليسانس لغة عربية | ١٠ | |
| ١٤ | ليسانس أصول دين | ٦ | |
| ١٥ | ليسانس دراسات إنسانية | ٥ | |
| ١٦ | ليسانس آداب وتربية | ٤ | |
| ١٧ | ليسانس آداب وتربية وتعليم أساسى | ٢ | |
| ١٨ | بكالوريوس علوم وتربية | ٢ | |
| ١٩ | بكالوريوس كفاية إنتاجية | ٢ | |
| | الجملـــــــة | ٢٠٠ | |

### جدول رقم (٢)
### توزيع عينة النظار والموجهين والقيادات

| م | الوظيفة | مج | ملاحظات |
|---|---|---|---|
| ١ | ناظـــــر | ٤٦ | |
| ٢ | موجـــــه | ٢٩ | |
| ٣ | موجه أول | ٧ | |
| ٤ | رئيس قسم | ١٢ | |
| ٥ | مديـــــر | ٦ | |
| | الجملـــــــة | ١٠٠ | |

**التطبيق الميدانى :**

بـــدأت عملية التطبيق الميدانى خلال النصف الأول من العام الدراسى ٢٠٠١/٢٠٠٢ ما بيـــن شهر أكتوبر – ديسمبر ٢٠٠١ فى قطاعات المنطقة وأقسامها بالمراكز الإدارية للمحافظة ، حيـــث أنشئت أقسام ابتدائية فقط دون بقية قطاعات التعليم الأخرى ، ومن ثم تكون إدارة التعليم الأزهرى بشكل عام تتبع النظام المركزى .

**المعالجة الإحصائية :**

- بعد تجميع الاستمارات وجدت نسبة فقد بلغت أعدادها (٢٢) استمارة بالنسبة للمعلمين، (١٦) استمارة للنظار والموجهين والقيادات التربوية .
- بلغت أعداد الاستمارات التى أجريت عليها عمليات التفريغ والتحليل كما هو موضح بالجداول التالية (١٧٨) معلم ، (٨٤) ناظر وموجه وخلافه .
- تم تفريغ البيانات فى كشوف خاصة لاستخراج المعاملات الإحصائية ودلالة ( كا٢) وذلك على بنود الاستمارة والتى بلغت ثمانية محاور ، حيث اندرج تحت كل منها ست عبارات ، أما السؤال التاسع فهو عبارة عن سؤال مفتوح ، وقد تم تحليلها طبقا لتكراراتها العالية لكل من الفئتين ، وقد أعطيت الحرية للمستجيبين من خلال ثلاثة خيارات ، وفق قياس ليكرت الثلاثى ، وستكون عملية التحليل والتفسير من خلال المجموعتين :

أولا : استجابات المعلمين .

ثانيا : استجابات النظار والموجهين والقيادات

**أولا : استجابات المعلمين : وهى على النحو التالى :**

**١ - بالنسبة للطلاب :**

**جدول رقم (٣)**

| العبارات | أوافق | | لا أدرى | | غير موافق | | درجة | كا٢ | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | | | |
| - عدم وجود سياسة قبول واضحة. | ١٣٤ | ٧٥,٢ | ١٤ | ٧,٨٦ | ٣٠ | ١٦,٨٥ | ٢ | ٥٢,٥٨ | عند مستوى ٠٥ر |
| - عدم تخصيص نسبة من الإلزام للمعاهد . | ١٤٢ | ٧٩,٧ | ١٠ | ٥,٦ | ٢٦ | ١٤,٥٩ | ٢ | ١٥٦,٤ | عند مستوى ٠٥ر |
| - تحديد سن القبول بست سنوات كحد أدنى | ١٥٨ | ٨٨,٨ | ٨ | ٤,٤٩ | ١٢ | ٦,٧٤ | ٢ | ٢٤٣,٥٢ | عند مستوى ٠٥ر |
| - عدم تحديد مستوى معين من حفظ القرآن الكريم قبل الالتحاق بالمعهد . | ١٠٦ | ٥٩,٥ | ١٦ | ٨,٩٨ | ٥٦ | ٣١,٤٦ | ٢ | ١٤٧,٢ | عند مستوى ٠٥ر |
| - التوسع فى افتتاح معاهد جديدة جعل العديد منها يعانى من عدم وجود طلاب. | ١٦٠ | ٨٩,٩ | ٨ | ٤,٤٩ | ١٠ | ٥,٦ | ٢ | ٢١٨,٦ | عند مستوى ٠٥ر |
| - تحديد سن الإلزام بالتعليم العام بخمس سنوات ونصف قلل الإقبال على المعاهد . | ١٥٦ | ٨٧,٦ | - | - | ٢٢ | ١٢,٣٥ | ٢ | ١٥٤,٦ | عند مستوى ٠٥ر |

يتضح من استقراء نتائج الجدول ما يلى :

- بالنسبة للعبارات من ( ١ ، ٢ ، ٣ ، ٥ ، ٦ ) فقد نالت موافقة عالية تراوحت ما بين ( ٧٥,٢- ٨٩,٩%) بينما عارضتها نسبة ضئيلة تراوحت ما بين ( ٥,٦ - ١٦ر٨٥ ) بما يعنى موافقة العينة بشكل كبير على ضرورة تحديد سياسة واضحة تجاه قبول التلاميذ بهذه المرحلة ، مع ضرورة خفض سن القبول إلى خمس سنوات ونصف كقانون الإلزام ، وقد أوصت دراسة نجاح أبو عرايس (١٩٩٣) " بالعمل على خفض سن القبول بالمعاهد لخمس سنوات ونصف [٥٩] لضمان تغذية المعاهد بالتلاميذ حتى لا تجف منابع التعليم الأزهرى .

- أما بالنسبة للعبارة رقم (٤) فقد وافقت عليها نسبة قليلة وهى ( ٥٩,٥%) وذلك يعنى الالتزام بحفظ القرآن الكريم كاملا عند الالتحاق بالمعاهد ،.لأن من يلتحق بها بلا حفظه كاملا يتعثر فى حفظه وقد لايمكنه حفظه مستقبلا .

- وبالنسبة لقيمة ( كا ٢) فقد جاءت عالية ودالة عند مستوى ٠,٠٥ وهذا يفسر لصالح الدعوة لوضع سياسة قبول محددة لالحاق التلاميذ بالمعاهد الدينية مع شرط حفظ القرآن الكريم كاملا .

٢ - بالنسبة للمعلمين :

جدول رقم (٤)

| العبارات | أوافق | | لا أدرى | | غير موافق | | درجة الحرية | كا٢ | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | | | |
| - معظم المعلمين بالمعاهد من خريجى معاهد المعلمين المتوسطة. | ١٥٠ | ٨٤,٢٦ | ٤ | ٢,٢٤ | ٢٤ | ١٣,٤٨ | ٢ | ٢٠٨,٨ | عند متوى ٠,٠٥ |
| - بعض المعلمين من حملة المؤهلات المتوسطة (زراعى- تجارى- صناعى ). | ١٤٢ | ٧٩,٧ | ٨ | ٤,٤٩ | ٢٨ | ١٥,٧ | ٢ | ١٧٢,٨٦ | عند متوى ٠,٠٥ |
| - ينضم إلى المعاهد الجديدة بعض المعلمين من حملة المؤهلات المتوسطة دون إعداد. | ١٣٨ | ٧٧,٥ | ١١ | ٦,١٧ | ٢٩ | ١٦,٢٩ | ٢ | ١٥٧,٥١ | عند متوى ٠,٠٥ |

تابع جدول رقم (٤)

| العبـــارات | أوافـــق | | لا أدرى | | غير موافق | | درجة الحرية | كا٢ | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | | | |
| - افـــتقار معظـــم المعلمين إلى الخبرة الكافية للتدريس . | ١٤٠ | ٧٨,٥٦ | ٩ | ٥ | ٢٩ | ١٦,٢٩ | ٢ | ١٦٥,٩٦ | عند متوى ٠,٠٥ |
| -عـدم وجـود برامج تدريبـــية للمعلمـــن للتجديد والترقى . | ١٥٥ | ٨٧ | – | – | ٢٣ | ١٢,٩ | ٢ | ١٧٥,٧٥ | عند متوى ٠,٠٥ |
| - معظـــم المعلميـــن الحاليـــن لـــم يلتحقوا بالمعـــاهد رغـــبة فى الـــتدريس وإنما ضمانا للوظيفة. | ١٤٨ | ٨٣,١ | ٩ | ٥ | ٢١ | ١١,٧٩ | ٢ | ٢١٦,٨٣ | عند متوى ٠,٠٥ |

من خلال قراءة الجدول واستقراء بياناته يتضح ما يلى :

- بالنســبة للمفــردات ( ١-٦ ) يلاحظ أن هناك موافقة عالية بنسب تتراوح ما بين ( ٧٧,٥-٨٤,٢٦%) وذلــك يشبه الإجماع بما يدل على وعى العينة بضرورة إصلاح أحوال المعاهد الابتدائــية من خلال الارتقاء بالمعلمين وتزويدها بخريجى الجامعات ، والاهتمام بالمعلمين الحالييــن وخاصــة غير التربويين وحملة المؤهلات المتوسطة الفنية ، وإعادة تدريبهم لرفع مستــوياتهم الفنية والمهنية ، فقط لوحظ تدنى مستويات التلاميذ فى اللغة العربية والتى تؤثر على باقى المواد الأخرى ، ومن ثم أوصت دراسة محمود عبده فرج ( ١٩٩٧ ) " بضرورة الاهــتمام بمادة اللغة العربية وزيادة حصصها " [٦٠] للتغلب على حالات الضعف لدى بعض التلامــيذ ، وذلك يتحقق بإسناد تدريس اللغة العربية للمتخصصين ، وإبعاد حملة المؤهلات الفنية لتدريس مواد أخرى ، مع ضرورة عقد دورات تدريبية لهم ، وفى هذا الصدد أوصت دراســـة ســيد أحمــد البشلاوى ( ٢٠٠١ ) " بضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمـــة " [٦١] لتحســين قدراتهم وزيادة فاعليتهم ، بما يرفع من مستويات التلاميذ ، ويعزو الكثير من الخبراء تدنى مستويات تلاميذ هذه المرحلة إلى ضعف مستويات التلاميذ تبعا لعدم تأهيل المعلمين بشكل جاد ، وضعف الجهاز الإدارى، ومن ثم يتحقق الفرض الأول وهو: أن نظــام الدراســة الحــالى بالمعــاهد الابتدائية لا يحقق للتلاميذ مواصلة باقى مراحل التعليم الأزهرى .

- وحصلت ( كا ٢ ) على قيم عالية وذات دلالة إحصائية عالية تفسر لصالح ضرورة إصلاح أحوال هذه المرحلة من خلال الارتقاء بمستوى المعلمين ، ومنع تعيين حملة المؤهلات المتوسطة وغير التربويين بهذه المرحلة .

٣ – بالنسبة للمناهج والمقررات :

جدول رقم (٥)

| العبارات | أوافق | | لا أدرى | | غير موافق | | درجة الحرية | كا٢ | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | | | |
| - تحتاج بعض المناهج إلى إعادة صياغة لتناسب الطلاب . | ١٦٦ | ٩٣,٢ | ٣ | ١,٦٨ | ٩ | ٥ | ٢ | | عند مستوى ٠٥,٠ |
| - يعانى بعض المعلمين من قصور بما ينعكس على المناهج . | ١٥٦ | ٨٧,٦ | – | – | ٢٢ | ١٢,٣٥ | ٢ | | عند مستوى ٠٥,٠ |
| - لا توجد برامج تدريبية للمناهج الجديدة حال تطبيقها . | ١٥٤ | ٨٦,٥ | ٤ | ٢,٣ | ٢٠ | ١١,٢ | ٢ | | عند مستوى ٠٥,٠ |
| - تفتقر بعض المناهج إلى كفايات فنية فى عمليات التأليف . | ١٤٦ | ٨٢ | ١٥ | ٨,٤ | ٤٢ | ٢٣,٦ | ٢ | | عند مستوى ٠٥,٠ |
| -عدم تطبيق أساليب محددة تجاه تأليف الكتب وإعداد المناهج. | ١٢٦ | ٧٠,٧٨ | ٥ | ٢,٨ | ٤٤ | ٢٤,٧ | ٢ | | عند مستوى ٠٥,٠ |
| - بعض المناهج يحاجة إلى تأليف جماعى لتنويع الخبرات | ١٥٦ | ٨٧,٦ | ٦ | ٣,٣٧ | ١٦ | ٨,٩ | ٢ | | عند مستوى ٠٥,٠ |

- بالنسبة للعبارات ( ١،٢،٣،٤،٦ ) فقد نالت موافقة عالية تراوحت ما بين ( ٨٢–٩٣,٢% ) وعارضتها نسبة ضئيلة استشعارا من العينة بحاجة مناهج المرحلة الابتدائية إلى إعادة صياغة ، وعلى أسس جديدة تضمن حذف التكرار والحشو ، والتبسيط ، والصياغة المناسبة من خلال تأليف جماعى يضمن مراعاة مستويات الصغار وخاصة فى العلوم اللغوية والدينية.

- وبالنسبة للعبارة رقم (٥) فقد نالت درجة موافقة أقل وبنسبة ( ٧٠,٧٨% ) وعارضتها ٢٤,٧% وهذه تفسر عدم الوعى بمسابقات التأليف وبناء المناهج .

- وقـد حصلت (كا٢) على نسب عالية وذات دلالة إحصائية تفسر لصالح ضرورة إعادة بناء المـناهج علـى أسس علمية وتربوية ، لتحسين المناهج وإصلاحها ليستطيع التلاميذ الإفادة مـنها، حـتى نتفادى تكرار الرسوب والهدر فى هذا التعليم ، ومن ثم يتحقق الفرض الثانى وهـو : أن نظام الدراسة الحالى بالمعاهد الابتدائية يسبب الكثير من الهدر والذى يتجلى فى تردى النتائج والتى لا تتحسن إلا من خلال امتحانات الدور الثانى غالبا ، وينسب الكثير من الخـبراء ذلك للمناهج ، إذ أن المناهج بشكل عام عبارة " عن تصميم أو خطة أو نظام من جهة ، ووصف للحالة الراهنة للأوضاع المدرسية من جهة أخرى " (٦٢) وعليه فإن المناهج يجب صياغتها لتتواءم مع المتغيرات السريعة فى العالم ، وتكون متمشية مع اتجاهات الثورة المعرفية وتحديات المستقبل .

**٤ - بالنسبة للإدارة :**

**جدول رقم (٦)**

| العبـــارات | أوافـــق | | لا أدرى | | غير موافق | | درجة الحرية | كا٢ | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | | | |
| - تفـتقر معظـم المعاهد إلى هيئات إدارية ناجحة. | ١٧٦ | ٩٨,٧٦ | - | - | ٢ | ١,٢ | ٢ | ٢٢٤,٣٢ | عند مستوى ٠٥ر |
| -يـتم اختـيار شيوخ المعاهد ونظارها بالأقدمية دون الكفاية. | ١٥٨ | ٨٨,٨ | ٧ | ٣,٤ | ١٣ | ٧,٣ | ٢ | ٢٤٣,٦٦ | عند مستوى ٠٥ر |
| -عـدم وجـود برامج تدريبية محـددة للترقـيات للوظـائف المختلفة . | ١٣٨ | ٧٧,٥ | ١٣ | ٧,٣ | ٢٧ | ١٥,١٦ | ٢ | ٥٩,٥٣ | عند مستوى ٠٥ر |
| -عـدم اتـباع سياسة التدرج الوظـيفى للـترقى للوظـائف الإشرافية . | ١٤٦ | ٨٢ | ١٠ | ٥,٦١ | ٢٢ | ١٢,٣٥ | ٢ | ١٨٨,٩٨ | عند مستوى ٠٥ر |
| -فى بعض الأحيان يتم اختيار القيادات نتيجة لاعتبارات ذاتية | ١٤٦ | ٨٢ | ١ | .٦ | ٢٩ | ١٦,٣ | ٢ | ١٩٧,٢٦ | عند مستوى ٠٥ر |
| - نتـيجة لسياسة ضم المعاهد الجديـدة فإن بعضها لايجد من يتولى مسئولية الإدارة بها . | ١٥٦ | ٨٧,٦ | ٥ | ٢,٨ | ٢٧ | ١٥,١٦ | ٢ | ٢١٢,١٥ | عند مستوى ٠٥ر |

يتضح من قراءة الجدول واستخلاص نتائجه ما يلى :

- بالنسبة للعبارات من (١-٦) جاءت نسب الموافقة عليها عالية ، وتراوحت ما بين (٧٧,٥-٩٨,٧٦%) بمـا يشبه الإجماع ، بما يعكس رؤية العينة لحاجة المعاهد التربوية الرشيدة من خـلال الاختيار المقنن بشروط معينة ومن خلال التدرج الوظيفى لضمان إسناد الإدارة لمن

يستطيعون القيام بها ، وقد أوصت دراسات عديدة بضرورة تدريب القيادات ، ومنها دراسة محمد صبرى حافظ ، وأحمد عبد الحميد (١٩٩٦) بأن " تشمل برامج الإعداد المهنى للنظار علـى الموضـوعات الـتى تعينهم على القيام بالمسئوليات الفنية والإدارية " (٦٣) من خلال الـدورات التدريبـية الجادة، وذلك لأن الإدارة هى أساس نجاح العمل بشكل عام ، والعمل الـتربوى بشكل خاص ، وذلك لما يناط بها من " توجيه ورقابة لكل الأمور المتعلقة بشئون التعليم بما فيها الأعمال الإدارية ، طالما أن مظاهر الشئون المدرسية يمكن النظر إليها على أنهـا تـنفذ لصالح الأهداف التربوية " (٦٤) التى تنشد إصلاح القاعدة لسلامة باقى البناء فى المـراحل التعليمية التالية ، وجاءت قيم ( كا٢ ) عالية بما يفسر لصالح ضرورة إصلاح إدارة المعاهد لرفع مستوى الأداء بها لتصير فى مستوى التعليم الابتدائى العام .

٥ - بالنسبة للتوجيــه :

جدول رقم (٧)

| العبـارات | أوافـق | | لا أدرى | | غير موافق | | درجة الحرية | كا٢ | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | | | |
| - تسند وظائف التوجيه غالبا إلى ذوى الخبرات المتواضعة | ١٣٨ | ٧٧,٥ | ٨ | ٤,٤٩ | ٣٢ | ١٧,٩٧ | ٢ | ٦٢,٨ | عند مستوى ٠٥ر |
| - يتم الترقى لوظائف التوجيه غالبا بدون برامج تدريبية . | ١٣٦ | ٧٦,٤ | - | - | ٤٢ | ٢٣,٦ | ٢ | ١٠١,٦٦ | عند مستوى ٠٥ر |
| - أحيانا تسند وظائف التوجيه لغير القادرين عليها . | ١٣٨ | ٧٧,٥ | ١٢ | ٦,٧٤ | ٢٨ | ١٥,٧٣ | ٢ | ٦٠,١٤ | عند مستوى ٠٥ر |
| - يفتقر بعض الموجهين إلى الخبرة الكافية فى مجال التوجيه . | ١٤٦ | ٨٢ | ١٢ | ٦,٧٤ | ٢٠ | ١١,٢ | ٢ | ١٨٨,٣٢ | عند مستوى ٠٥ر |
| -عدم وجود إدارات فنية مؤهلة بالمناطق. | ١٥٦ | ٨٧,٦ | ٨ | ٤,٤٩ | ١٤ | ٧,٨٦ | ٢ | ١٩٩,٢٦ | عند مستوى ٠٥ر |
| -عدم وجود معايير واضحة لاختيار الموجهين وترقياتهم. | ١٣٥ | ٨٥,٨ | ١١ | ٦,١٧ | ٣٢ | ١٧,٩٧ | ٢ | ١٤٧,٢١ | عند مستوى ٠٥ر |

يتضح من قراءة الجدول السابق والوقوف على دلالة أرقامه ما يلى :

- بالنسـبة للعبارات من (١-٦) فقد جاءت الموافقة عليها بصورة شبه كاملة حيث بلغت نسبة التأييد ما بين ( ٧٦,٤-٨٥,٨% ) وعارضتها نسبة ضئيلة ما بين ( ٧,٨٦-٢٣,٦% ) وذلك

يعنى موافقة العينة على العبارات بما يؤيد ضرورة إصلاح جهاز التوجيه الفنى بالأزهر وقصره على أهل الخبرة والكفاية ، أما العبارة رقم (٢) فإنها نالت درجة موافقة أقل بما يعارض إسناد وظائف التوجيه لغير المتدربين وذلك مطلب تنشده الدراسة الحالية لرفع كفايات الموجهين لصالح العملية التعليمية بالمرحلة الابتدائية الأزهرية كبداية لاصلاح الهرم التعليمى كلـه ، وقـد أوصـت دراسة فتحى عبد الرسول محمد (١٩٩٢) إلى حاجة"التعليم الابتدائى الأزهـرى إلـى التوجيه الفنى المحدد الأهداف ، وضرورة عقد الاجتماعات بين الموجهين والمدرسين، وعدم قصرها على الاجتماعات الفردية " [٦٥] لعدم جدوى قيمتها ، وإنما تكون الفائدة من الاجتماعات الموسعة لقطاعات كبيرة من المعلمين على المستوى الأصغر أو على المسـتوى الأكبر لعدد كبير من المعاهد على مستوى القطاعات لتبادل الخبرات الفنية وتعظيم سبل الإفادة منها .

- وصلت ( كا ٢ ) على دلالة إحصائية عالية تفسر لصالح الاهتمام بالتوجيه الفنى لرفع مستوى أداءات المعلمين .

٦ - بالنسبة للتدريـب :

جدول رقم (٨)

| العبـــارات | أوافـــق | | لا أدرى | | غير موافق | | درجة الحرية | كا٢ | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | | | |
| -عدم وجود إدارات للتدريب بالمناطق . | ١٤٠ | ٧٨,٦٥ | ١٠ | ٥,٦ | ٢٨ | ١٥,٧٣ | ٢ | ١٥٩,٥٢ | عند مستوى ٠٥ر |
| -عـدم وجـود هيئات إدارية تتولى إدارات التدريب . | ١٣٨ | ٧٧,٥ | ٩ | ٥ | ٣١ | ١٧,٤ | ٢ | ٥٢,٠٤ | عند مستوى ٠٥ر |
| - افـتقار برامج التدريب ان وجدت إلى الجدية . | ١٤٢ | ٧٩,٧ | ٦ | ٣,٣٧ | ٣٠ | ١٦,٨٥ | ٢ | ١٧٥,٦٦ | عند مستوى ٠٥ر |
| - حاجة إدارات التدريب إلى كوادر فنية عالية . | ١٤٨ | ٨٣,١ | ٦ | ٣,٣٧ | ٢٢ | ١٢,٣٥ | ٢ | ١٩٠,٧٢ | عند مستوى ٠٥ر |
| - عـدم وجـود تنسـيق بين إدارات التدريـب بالأزهـر والتربية والتعليم . | ١٥٤ | ٨٦,٥ | - | - | ٢٤ | ١٣,٤٨ | ٢ | ٢١٣,٤١ | عند مستوى ٠٥ر |
| - بعـض الوظائف لا تشترط حضور برامج تدريبية معينة. | ١٤٨ | ٨٣,١ | ١٠ | ٥,٦ | ٢٠ | ١١,٢ | ٢ | ٢٢٨,٣٨ | عند مستوى ٠٥ر |

يتضح من خلال استعراض الجدول ما يلى :

- بالنسـبة للعبارات من (١-٦) فقد جاءت نسب الموافقة عالية بشكل يشبه الإجماع بين أفراد العيـنة لصـالح ضـرورة إنشاء إدارات للتدريب بالأزهر ، وتزويدها بالخبراء والمخططين

لبرامج التدريب ، وقد أوصت دراسة نشأت فضل (١٩٩٥) " توجيه نظر المسئولين عن التعليم الأزهرى إلى ضرورة الاهتمام بتطوير التدريب التربوى ، من خلال تزويدها بالمتخصصين فى مجال التدريب والمعلمين بالأساليب والاتجاهات الحديثة فى مجال التدريب، إضافة إلى تزويدها بالأجهزة والمعدات والوسائل التعليمية الحديثة بما يتناسب ويحقق الأهداف المنشودة منها "(٦٦).

- وبالنسبة لقيم كا٢ فقد جاءت عالية بما يفسر لصالح الاهتمام بالتدريب وبرامجه، وإيجاد آلية للتعاون بين أجهزة التدريب بالأزهر والتربية والتعليم لتدعيم البرامج الأزهرية بالجديد فى مجال التدريب ووسائله وبرامجه.

**٧ - بالنسبة للتقويم والامتحانات :**

**جدول رقم (٩)**

| العبارات | أوافق | | لا أدرى | | غير موافق | | درجة الحرية | كا٢ | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | | | |
| - بعض المعلمين يجاملون فى نتائج بعض الامتحانات . | ١٤٢ | ٧٩,٢ | ٦ | ٣,٣٧ | ٣٠ | ١٦,٨ | ٢ | ١٧٥,٦٦ | عند مستوى ٠٥ر |
| - يعوز بعض الاختبارات الجدية وخاصة الشفهية منها . | ١٦٠ | ٨٩,٩ | - | - | ١٨ | ١٠,١ | ٢ | ١٥٦,٠ | عند مستوى ٠٥ر |
| - بعض المعلمين يتبعون أساليب الغش فى الامتحانات وخاصة فى القرى . | ١٤٥ | ٨١,٥ | ٣ | ١,٦٨ | ٣٠ | ١٦,٨٥ | ٢ | ١٨٩,٥٥ | عند مستوى ٠٥ر |
| - يغلب على الكثير من الاختبارات الأسلوب التقليدى القديم . | ١٥٠ | ٨٤,٢٦ | ٦ | ٣,٣٧ | ٢٢ | ١٢,٣٥ | ٢ | ١٥١,٣٠ | عند مستوى ٠٥ر |
| - تحتاج الاختبارات إلى الأساليب الحديثة لقياس الفهم والتفكير . | ١٤٠ | ٧٨,٦٥ | ٧ | ٣,٤ | ٢١ | ١١,٧٩ | ٢ | ١٦٧,٤١ | عند مستوى ٠٥ر |
| - عدم وجود إدارات للمتابعة والتقويم . | ١٥٥ | ٨٧ | - | - | ٢٥ | ١٣,٤٨ | ٢ | ١٦٨,٨٦ | عند مستوى ٠٥ر |

يتضح من استعراض نتائج الجدول وتبين معطياته ما يلى :

- بالنسبة للعبارات ( ١-٦ ) فقد خطيت بموافقة عالية بما يدل على وعى العينة بضرورة وضع معايير لعمليات التقويم والامتحانات ، والإبتعاد عن أسلوب المجاملات فى القرى ،

وعدم التهاون أمام عدم حفظ القرآن الكريم ، وضرورة تطوير أساليب التقويم لتتنوع ما بين الأساليب الموضوعية والمقال ، مع قياس الفهم والتفكير والابتكار ، مع الابتعاد عن أسلوب الحفظ والاستظهار ، وقد أوصت دراسة محمود عبده (١٩٩٧) "بالاهتمام بعمليات التقويم الشامل الذى ينصب على جميع جوانب التلميذ " [٦٧] الجسمية والاجتماعية والوجدانية والنفسية والعقلية ، وبالنسبة لقيم ( كا$^{٢}$ ) فقد حظيت بدرجات عالية وذات دلالة إحصائية تفسر لضرورة إصلاح عمليات التقويم لتحسين المخرجات التعليمية لهذه المرحلة كقاعدة للهرم التعليمى الأزهرى كله .

٨ - **بالنسبة للأبنية التعليمية**

**جدول رقم (١٠)**

| العبارات | أوافق | | لا أدرى | | غير موافق | | درجة الحرية | كا٢ | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | | | |
| - بعض المعاهد بنيت بالجهود الذاتية دون إشراف للأزهر على إنشائها . | ١٣٨ | ٧٧,٥ | ٨ | ٤,٤٩ | ٣٢ | ١٧,٩٧ | ٢ | ٦٢,٨ | عند مستوى ٠٥ر |
| -عدم وجود هيئة خاصة بأبنية الأزهر للإشراف والمتابعة . | ١٥٨ | ٨٨,٨ | ٥ | ٢,٨ | ١٥ | ٨,٤٢ | ٢ | ١٩٧,٥ | عند مستوى ٠٥ر |
| - افتقار بعض المعاهد إلى الأفنية والملاعب. | ١٤٠ | ٧٨,٦٥ | ٦ | ٣,٣٧ | ٣٢ | ١٧,٩٧ | ٢ | ١٦٧,٧٢ | عند مستوى ٠٥ر |
| - بعض المعاهد الأهلية تفتقر إلى التجهيزات والوسائل التعليمية . | ١٥٤ | ٨٦,٥ | - | - | ٣٤ | ١٩,١ | ٢ | ١٥٨,٩٢ | عند مستوى ٠٥ر |
| -عدم وجود الكوادر الفنية اللازمة للوسائل والتجهيزات بالمعاهد . | ١٥٨ | ٨٨,٨ | ٤ | ٢,٣ | ١٦ | ٨,٩ | ٢ | ٢٤٤,٥٢ | عند مستوى ٠٥ر |
| - تحتاج المعاهد إلى ميزانية خاصة للوسائل والتجهيزات وترميم المعاهد . | ١٥٥ | ٨٧,٠ | - | - | ٢٣ | ١٣ | ٢ | ١٧٠,٨ | عند مستوى - |

يتضح من استقراء الجدول استنتاج ما يلى :

- بالنسبة للعبارات من (١-٥ ) فإنه يلاحظ أنها حازت نسبا عالية من الموافقة ، تراوحت ما بين ( ٧٧,٥-٨٨,٨% ) وذلك يدل بصورة قاطعة أن معظم الأبنية قد بنيت بالجهود الذاتية

دون إشـــراف للأزهـــر علـــيها ، وبعض هذه الأبنية تفتقر إلى الأسس الصحيحة والفنية ، والملاعـــب والأفنية ، وقد أوصت دراسة محمد صبرى حافظ ( ١٩٩٠ ) "بضرورة وضع شـــروط خاصـــة فـــى المبنى المتبرع به على أن يتم التبرع بالأرض وتتولى إدارة الأزهر الإشـــراف علـــى بناء المعهد وفق الشروط الهندسية كذلك من توافر أفنية وملاعب ونواحى صحية ومرافق عامة " [٦٨] ، وبالنسبة للعبارة رقم (٦) فقد حظيت بارتفاع درجـــة الموافقة (٨٧%) بمـــا يوضح مدى حاجة المعاهد إلى ميزانية خاصة للوسائل والتجهيزات والترميم وخاصة بعد زلزال ١٩٩٢ الذى أتى على الكثير منها بالدمار والهدم ، وقد كانت قيم( كا٢ ) فـــى العـــبارات الست عالية بما يدل على ارتفاع نسبة الثقة فيها من قبل أفراد العينة لصالح ضرورة الاهتمام بالمبانى التعليمية من خلال إدارة هندسية متخصصة .

**أولا : بالنسبة للطلاب :**

**جدول رقم (١١)**

| العبـــارات | أوافـــق | | لا أدرى | | غير موافق | | درجة الحرية | كا٢ | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | | | |
| – عدم وجود سياسة قبول واضحة . | ٦٢ | ٨ر٧٣ | ٦ | ١٤ر٧ | ١٦ | ١٩ | ٢ | ٥٨ر٥٢ | عند مستوى ٠٥ر |
| – عـــدم تخصيص نسبة من الإلزام للمعاهد | ١ر٨٢ | ١ر٨٢ | ١١ | ١٣ | ٤ | ٦ر٤ | ٢ | ٩٢ر٩٠ | عند مستوى ٠٥ر |
| – تحديد سن القبول بست سنوات كحد أدنى. | ٧٢ | ٧ر٨٥ | ٢ | ٣ر٢ | ١٠ | ٩ر١١ | ٢ | ٨٥ر١٣٤ | عند مستوى ٠٥ر |
| – عـــدم تحديـــد مستوى معيـــن مـــن حفظ القرآن الكـــريم قـــبل الالـــتحاق بالمعهد. | ٥١ | ٧ر٦٠ | ٦ | ١٤ ر٧ | ٢٧ | ١٤ر٣٢ | ٢ | ٢٠ر٤٦ | عند مستوى ٠٥ر |
| – التوســع فـــى افتـــتاح معاهد جديدة جعل العديد منها يعانى من عدم وجود طلاب. | ٦٩ | ١ر٨٢ | ٥ | ٩٥ر٥ | ١٠ | ٩ر١١ | ٢ | ٤٩ر٩٠ | عند مستوى ٠٥ر |

يتضح من قراءة بيانات الجدول ونتائجه ما يلى :

تراوحـــت اســـتجابات المفردات (١،٢،٣،٥،٦) ما بين ٨ر٧٣ – ٩٤% ) بما يعنى الموافقة شبه التامة بما يعنى تأييد العبارات والموافقة عليها، وبالنسبة للعبارة (٤) فقد جاءت الموافقة علـــيها بنســـبة (٧ر٦٠% ) وعارضتها (١٤ر٣٢% ) فإنه فى العامين الماضيين تم تحديد مستوى القبول للتلاميذ كحد أدنى حفظ القرآن الكريم كله، وذلك يعد شرطا تعجيزيا لكثير من

المتقدمين إلا قليلا، وقد ارتفعت قيم ( كا٢ ) عند مستوى ٠٥ر وهذا يعنى أنها دالة إحصائيا وذلك يفسر لصالح العبارات والتى تدعو إلى اتباع سياسة قبول لرفع مستوى التلاميذ لاصلاح الهيكل التعليمى الأزهرى.

**ثانيا : بالنسبة للمعلمين :**

يتضح من قراءة الجدول و تفسير نتائجه مايلى :

- بالنسبة للعبارات من (١-٤) فقد تراوحت الاستجابات ما بين (٧٩,٧٦ – ٩٤%) بالموافقة عليها بما يصل إلى الموافقة شبه الكاملة، وقد تأرجحت المعارضة ما بين (٥ر٩٥ – ٧ر١٠) بما يعنى عدم فاعليتها، وذلك يؤيد صحة العبارات التى تفيد بأن معظم معلمى المعاهد غالبيتهم من حملة المؤهلات المتوسطة وغير التربوية عدا دبلوم المعلمين الأزهرى، وذلك من أسباب ضعف التلاميذ ، أما بالنسبة للعبارات (٥ ، ٦) فقد كانت نسبة الموافقة عليهما (٨٥,٧%) أما من عارضوا فلم تزد نسبتهم عن (٣ر٨ – ٧ر١٠%) بما يفيد حاجة المعلمين وخاصة الجدد منهم لبرامج تدريبية، وكذلك للترقيات، كما أن معظم المعلمين الحاليين بالمعاهد لم يلتحقوا للعمل بها رغبة فى العمل، وإنما ضمانا لوظيفة أميرية بدلا من التعطل.
- وقد ارتفعت قيم ( كا٢ ) وكلها دالة إحصائيا عند مستوى ٠٥ر با يعنى ارتفاع نسبة الثقة لتلك العبارات، وضرورة الاهتمام بإعداد المعلمين وحسن اختيارهم لرفع كفاءة هذا التعليم .

**ثالثا : بالنسبة للمناهج والمقررات :**

جدول رقم (١٣)

| العبارات | أوافق | | لا أدرى | | غير موافق | | درجة الحرية | كا٢ | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | | | |
| - تحتاج بعض المناهج إلى إعادة صياغة لتناسب الطلاب. | ٦٩ | ٨٢,١ | ١٣ | ٤ | ٢ | ٢,٣ | ٢ | ٦٣ر١٣٤ | عند مستوى ٠٥ر |
| - يعانى بعض المعلمين من قصور بما ينعكس على المناهج | ٦٦ | ٧٨,٦ | ٤ | ٤,٦ | ١٤ | ١٦,٧ | ٢ | ٥ر١١٥ | عند مستوى ٠٥ر |
| - لا توجد برامج تدريبية للمناهج الجديدة حال تطبيقها. | ٦١ | ٧٧,٦ | ١٠ | ١١,٩ | ١٠ | ١١,٩ | ٢ | ٣٩,٥ | عند مستوى ٠٥ر |
| - تفتقر بعض المناهج إلى كفايات فنية فى عمليات التأليف. | ٧٢ | ٨٥,٧ | ٣ | ٣,٥٧ | ٩ | ١٠,٧ | ٢ | ٥ر٨٧ | عند مستوى ٠٥ر |

تابع جدول رقم (١٣)

| العبارات | أوافق | | لا أدرى | | غير موافق | | درجة الحرية | كا٢ | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | | | |
| - عدم تطبيق أساليب محددة تجاه تأليف الكتب وإعداد المناهج. | ٦٨ | ٨٠,٩٥ | ٧ | ٨,٣ | ٩ | ١٠,٧ | ٢ | ٨١ر٨٢ | عند مستوى ٠٥ر |
| - بعض المناهج بحاجة إلى تأليف جماعى لتنويع الخبرات. | ٧١ | ٨٤,٥ | ٥ | ٥,٩٥ | ٧ | ٨,٣ | ٢ | ٣٦ر٩٧ | عند مستوى ٠٥ر |

يتضح من قراءة الجدول والوقوف على دلالته ما يلى : -

- بالنسبة للعبارات من ( ١ - ٦ ) كانت نسبة الموافقة عالية وتراوحت ما بين ٦ر٧٨ - ٧ر٨٥% ) بينما كانت نسب المعارضة منحصرة ما بين (٣ر٢ - ٧ر١٦%) بما يدل على الحاجة الماسة لإعادة صياغة مناهج هذه المرحلة وتخليصها من الحشو والغريب من الألفاظ خاصة فى علوم اللغة والفقه ليستطيع الصغار فهمها، ومن ثم تحسين نتائج المرحلة بما يعنى سلامة الإعداد للمراحل التعليمية التالية ، وبالنسبة لقيم ( كا٢ ) فقد كانت عالية ودالة إحصائيا عند مستوى ٠٥ر بما يفسر لصالح إعادة بناء المناهج وضرورة صياغتها بأسلوب جديد وشروط للتأليف تراعى البساطة والسلاسة لتناسب الصغار.

رابعا : بالنسبة للإدارة :

جدول رقم (١٤)

| العبارات | أوافق | | لا أدرى | | غير موافق | | درجة الحرية | كا٢ | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | | | |
| - تفتقر معظم المعاهد إلى هيئات إدارية ناجحة. | ٦٨ | ٩ر٨٠ | ٣ | ٥٧ر٣ | ١٣ | ٣٥ر١٥ | ٢ | ٧٠ر٨٧ | عند مستوى ٠,٠٥ |
| - يتم اختيار شيوخ المعاهد ونظارها بالأقدمية دون الكفاية. | ٧٦ | ٤٧ر٩٠ | ٣ | ٥٧ر٣ | ٥ | ٩٥ر٥ | ٢ | ١٧ر٣٨ | عند مستوى ٠,٠٥ |
| - عدم وجود برامج تدريبية محددة للترقيات للوظائف المختلفة. | ٧٧ | ٨٤ | - | - | ٧ | ٣ر٨ | ٢ | ٣٣ر١٧ | عند مستوى ٠,٠٥ |

تابع جدول رقم (١٤)

| العبـــارات | أوافـــق | | لا أدرى | | غير موافق | | درجة الحرية | كا٢ | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | | | |
| - عـدم اتـباع سياسة التدرج الوظيفى للترقى للوظائف الإشرافية. | ٦٩ | ١ر٨٢ | ٣ | ر٣ | ١٢ | ٩ر١٤ | ٢ | ٤٣ر٨٨ | عند مستوى ٠,٠٥ |
| - فى بعض الأحيان يتم اختـيار القيادات نتيجة لاعتبارات ذاتية. | ٧٦ | ٤٧ر٩٠ | ٣ | ٥٧ر٣ | ٥ | ٩٥ر٥ | ٢ | ٧٩ر٤٤ | عند مستوى ٠,٠٥ |
| - نتـيجة لسياســة ضم المعـاهد الجديـدة فإن بعضها لايجد من يتولى مسئولية الإدارة بها. | ٦٩ | ١ر٨٢ | ٤ | ٦ر٤ | ١١ | ـر١٣ | ٢ | ٨٩ر٨٧ | عند مستوى ٠,٠٥ |

يتضح من قراءة الجدول واستقراء نتائجه مايلى : -

- بالنسبة للعبارات من ( ١ – ٦ ) كانت الموافقة عليها عالية جدا وتراوحت ما بين ( ٩ر٨٠ – ٤٧ر٩٠% ) بيـنما عارضتها ما بين (٩٥ر٥ – ٥٣ر١٥% ) وذلك يعنى أن العينة ترى أن إدارة المعاهد بحاجة ماسة إلى رفع مستوياتها الوظيفية ليتحسن أداؤها المهن، وقد أوصت دراســة فــتحى محمد محمود العراقى (١٩٨٣) بضرورة تنظيم دورات تدريبية، واقتصار العمـل فى الإدارة العامة على التخطيط والمتابعة، وأن تختص المناطق والمعاهد بالتنفيذ، واقتصــار العمــل فــى المناطق والمعاهد على التنفيذ، وتزويد العاملين بالجديد عن الإدارة التعليمية، وتنظيم دورات تدريبية لهم" [٦٩] لرفع قدراتهم فنيا ومهنيا.
- وحصــلت ( كـا ٢ ) على مستوى دلالة عال يعزى لصالح ضرورة الاهتمام بإدارة المعاهد لينعكس ذلك على صالح العملية التعليمية بالمعاهد .

خامسا : بالنسبة للتوجيه :

جدول رقم (١٥)

| العبـــارات | أوافـــق | | لا أدرى | | غير موافق | | درجة الحرية | كا٢ | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | | | |
| - تسند وظائف التوجيه غالبا إلى ذوى الخبرات المتواضعة. | ٦٩ | ١ر٨٢ | ٤ | ٦ر٤ | ١١ | ١٣ | ٢ | ٨٩ر٨٧ | عند مستوى ٠,٠٥ |
| - يـتم الترقى لوظائف التوجـيه غالــبا بدون برامج تدريبية. | ٧٥ | ٢ر٨٩ | - | - | ٩ | ٧ر١٠ | ٢ | ٧٥ر٨٦ | عند مستوى ٠,٠٥ |

### تابع جدول رقم (١٥)

| العبارات | أوافق | | لا أدرى | | غير موافق | | درجة الحرية | كا٢ | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | | | |
| - أحيانا تسند وظائف التوجيه لغير القادرين عليها. | ٧٥ | ٢ر٨٩ | ٢ | ٣ر٢ | ٧ | ٣ر٨ | ٢ | ٧٧ر١١٤ | عند مستوى ٠,٠٥ |
| - يفتقر بعض الموجهين إلى الخبرة الكافية فى مجال التوجية. | ٧١ | ٥ر٨٤ | ٤ | ٦ر٤ | ٩ | ٧ر١٠ | ٢ | ٣٧ر٦٥ | عند مستوى ٠,٠٥ |
| - عدم وجود إدارات فنية مؤهلة بالمناطق. | ٧٢ | ٧ر٨٥ | - | - | ١٢ | ٩ر١٢ | ٢ | ٣٧ر٦٥ | عند مستوى ٠,٠٥ |
| - عدم وجود معايير واضحة لاختيار الموجهين وترقياتهم. | ٧٥ | ٢ر٨٩ | ١ | ٢ر١ | ٨ | ٩ر٥ | ٢ | ١٩ر١١٥ | عند مستوى ٠,٠٥ |

يتضح من قراءة الجدول والوقوف على دلالة نتائجه ما يلى :

- بالنسبة للعبارات من (١ – ٦ ) كانت نسب الموافقة عالية جدا بدرجة تصل إلى شبه الإجماع، وتمثلت هذه ما بين (٨٢ر١ – ٨٩ر٢% )" بينما عارضتها نسبة قليلة تنحصر ما بين ( ٥ر٩ – ١٤ر٩% ) وهذه نسبة لا تذكر بما يعنى موافقة العينة على العبارات وموافقتها عليها، بما يؤيد الدعوة لاصلاح جهاز التوجيه ألفنى بالأزهر، ووضع شروط ومعايير لاختيار الموجهين ومن خلال برامج تدريبية مؤهلة لاختيار أنسب العناصر لرفع كفايات المعلمين، ونقل الخبرات التربوية إليهم بصورة جيدة، وبالنسبة لقيم ( كا٢ ) فقد جاءت عالية بما يفسر لصالح إسناد وظائف التوجيه للقادرين عليها ومن خلال معايير وظيفية مقننة لشغلها بمن يكونون أهلا لها.

سادسا : بالنسبة للتدريب :

### جدول رقم (١٦)

| العبارات | أوافق | | لا أدرى | | غير موافق | | درجة الحرية | كا٢ | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | | | |
| - عدم وجود إدارات للتدريب بالمناطق. | ٦٧ | ٧٦ر٧٩ | ٢ | ٣ر٢ | ١٥ | ٩ر١٦ | ٢ | ٦٧ر٨١ | عند مستوى ٠,٠٥ |
| - عدم وجود هيئات إدارية تتولى إدارات التدريب. | ٧٢ | ٧ر٨٥ | - | - | ١٢ | ٩ر١٤ | ٢ | ٣٧ر٦٠ | عند مستوى ٠,٠٥ |

### تابع جدول رقم (١٦)

| العبـــــارات | أوافـــق | | لا أدرى | | غير موافق | | درجة الحرية | كا٢ | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | | | |
| - افتقار برامج التدريب إن وجدت إلى الجدية. | ٧٩ | ٩٤ | – | – | ٥ | ٩٥ر٥ | ٢ | ٦٠ر ١٠٦ | عند مستوى ٠,٠٥ |
| - حاجـــــة إدارات التدريب إلى كوادر فنية عالية. | ٨٠ | ٩٥ر٢ | – | – | ٤ | ٤ر٦ | ٢ | ٣٨ر١٣ | عند مستوى ٠,٠٥ |
| - عدم وجود تنسيق بين إدارات التدريب بالأزهر والتربية والتعليم. | ٧٢ | ٨٥ر٧ | ٢ | ٢,٣ | ١٠ | ١١ر٩ | ٢ | ٧٤ر٩٨ | عند مستوى ٠,٠٥ |
| - بعـــض الوظائف لا تشـــترط حضور برامج تدريبية معينة. | ٧٧ | ٨٤ | ١,٢ | ٦ | ٦ | ٧ر١٤ | ٢ | ٢٤ر ١٦٥ | عند مستوى ٠,٠٥ |

**يتضح من قراءة دلالات الجدول وتبين معطياته مايلى :**

- بالنسبة للعبارة رقم (١) فقد جاءت نسبة الموافقة( ٧٩ر٧٦% ) وعارضتها نسبة( ١٦ر٩%) بمـــا يوضـــح وجـــود إدارات للتدريب لكنها غير فاعلة ، وبالنسبة للعبارات ( ٢ – ٦ ) فقد ارتفعت نسب الموافقة عليها ما بين ( ٨٤ – ٩٥ر٢% ) وهذا يفسر لصالح ضرورة إصلاح جهـــاز التدريـــب بالأزهـــر، وحاجته إلى الكوادر الفنية العالية ، وقد أوصت دراسة محمد صبرى حافظ، أحمد عبد الحميد الشافعى (١٩٩٣) بضرورة إعطاء جهاز التدريب بالأزهر دفعـــة قوية ماليا واداريا للنهوض بمسئولياته فى إعداد القيادات التعليمية [٧٠] لمهام وظائفهم بمـــا يعـــود على العمل داخل المعاهد بالرقى والازدهار، وبالنسبة لقيم ( كا ٢ ) فقد حصلت العـــبارات على مستوى مرتفع بما يعزز الدعوة للاهتمام بجهاز التدريب بالأزهر، مع إيجاد آلية للاتصال مع إدارات التدريب بالتربية والتعليم.

**سابعا : بالنسبة للتقويم والامتحانات :**

### جدول رقم (١٧)

| العبـــــارات | أوافـــق | | لا أدرى | | غير موافق | | درجة الحرية | كا٢ | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | | | |
| - بعـــض المعلميـــن يجـــاملون فـــى نتائج بعض الامتحانات. | ٦٨ | ٨٠ر٩٥ | ٦ | ٧ر١٤ | ١٠ | ١١ر٩ | ٢ | ١٢٣ر٦٥ | عند مستوى ٠,٠٥ |

تابع جدول رقم (١٧)

| العبـــارات | أوافـــق | | لا أدرى | | غير موافق | | درجة الحرية | كا٢ | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | | | |
| - يعـــوز بعـــض الاختـــبارات الجدية وخاصة الشفهية منها. | ٧٥ | ٢ر٨٩ | ٢ | ٤ر٢ | ٧ | ٣ر٨ | ٢ | ٧٧ر١٤١ | عند مستوى ٠,٠٥ |
| بعـــض المعلميـــن يتبعون أساليب الغش فـــى الامـــتحانات وخاصة فى القرى. | ٧٧ | ٨٤ | ١ | ٢ر١ | ٦ | ١٤ر٧ | ٢ | ٧٧ر١٦٥ | عند مستوى ٠,٠٥ |
| - يغلـــب على الكثير مـــن الاختـــبارات الأســـلوب التقلـــيدى القديم. | ٧٩ | ٩٤ | - | - | ٥ | ٩٥ر٥ | ٢ | ٦٠ر١٠٦ | عند مستوى ٠,٠٥ |
| - تحتاج الاختبارات إلى الأساليب الحديثة لقياس الفهم والتفكير. | ٨٠ | ٢ر٩٥ | - | - | ٤ | ٦ر٤ | ٢ | ١٣ر٣٨ | عند مستوى ٠,٠٥ |
| - عدم وجود إدارات للمتابعة والتقويم. | ٧٨ | ٨ر٩٢ | - | - | ٦ | ١٤ر٧ | ٢ | ٥٦ر١٤١ | عند مستوى ٠,٠٥ |

يتضح من قراءة الجدول والوقوف على معطياته ما يلى :-

- بالنســبة للعــبارات من ( ١ – ٦ ) فقد جاءت نسب الموافقة عالية جدا ما بين ( ٨٠,٩٥ – ٩٥,٢%) بينما كانت نسب المعارضة ضئيلة ما بين (٦ر٤– ٩ر١١% ) وذلك يعنى الموافقة شــبه الإجماعــية من العينة على ضرورة إصلاح عمليات التقويم وأعمال الامتحانات، وأن تــتجه الاختبارات للأخذ بالأسلوب التربوى فلا تقتصر على أسلوب المقال فقط، وإنما تأخذ بالأســاليب الحديــثة لقياس عمليات الفهم والتفكير العلمى والابتكار، مع ضرورة استحداث إدارة للمتابعة على غرار أجهزة المتابعة بالتعليم العام لضمان الإصلاح الجاد لمسيرة التعليم الابــتدائى الأزهــرى، مع عدم التساهل أمام ظاهرة عدم حفظ القرآن الكريم من قبل بعض التلامــيذ، للــنهوض بهذا التعليم الذى يتعثر ، وعدم قدرته على التماثل مع التعليم الابتدائى العام، وبذلك يتحقق الفرض الثالث وهو : أن هذا التعليم لا يحقق بوضعه الحالى التقارب أو التماثل فى المستوى العلمى مع نظيره بالتعليم العام.

- أما بالنسبة لــ ( كا ٢ ) فقد حظيت بدرجات عالية من الموافقة، وذات دلالة إحصائية عالية تفســر لصـــالح ضرورة إصلاح عمليات التقويم والامتحانات لتحسين جودة التعليم الابتدائى الأزهرى.

## ثامنا : بالنسبة للأبنية التعليمية :

جدول رقم (١٨)

| العبـــارات | أوافـــق | | لا أدرى | | غير موافق | | درجة الحرية | كا٢ | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | | | |
| - بعض المعاهد بنيت بـالجهود الذاتية دون إشراف للأزهر على إنشائها . | ٧٥ | ٨٩ر٢ | - | - | ٩ | ١٠ر٧ | ٢ | ٥٨ر٤٧ | عند مستوى ٠،٠٥ |
| - عـدم وجود هيئة خاصة بأبنية الأزهر للإشراف والمتابعة. | ٦٣ | ٧٥ | ١٠ | ١١ر٩ | ١١ | ١٣ | ٢ | ٦٣ر٤٧ | عند مستوى ٠،٠٥ |
| - افـتقار بعـض المعـاهد إلى الأفنية والملاعب. | ٧٠ | ٨٣ر٣ | ٥ | ٥ر٩٥ | ٩ | ١٠ر٧ | ٢ | ٩١ر٦١ | عند مستوى ٠،٠٥ |
| - بعـض المعـاهد الأهلـية تفـتقر إلى التجهيزات والوسائل التعليمية. | ٧٥ | ٨٩ر٢ | - | - | ١٣ | ٥ر٩٥ | ٢ | ٨١ر٧٨ | عند مستوى ٠،٠٥ |
| - عدم وجود الكوادر الفنية اللازمة للوسائل والتجهيزات بالمعاهد. | ٧٩ | ٩٤ | - | - | ٥ | ٥ر٩٥ | ٢ | ١٠٦ر٦٠ | عند مستوى ٠،٠٥ |
| - تحتاج المعاهد إلى ميزانـية خاصـة للوسائل والتجهيزات وترميم المعاهد. | ٧٤ | ٨٨ | ١ | ١ر٢ | ٩ | ١٠ر٧ | ٢ | ١٤٥ر١٣ | عند مستوى ٠،٠٥ |

يتضح من قراءة الجدول واستقراء نتائجه ما يلى :

- بالنسـبة للعبارات من (١ – ٦ ) فقد جاءت نتائج الموافقة عالية بدرجة كبيرة، وتراوحت ما بين (٧٥-٨٩ر٢%)، بينما عارضتها نسبة ضئيلة ما بين (٥ر٩٥-١٠ر٧%) بما يدل على وعـى العينة بضرورة إنشاء هيئة للأبنية الأزهرية على غرار هيئة الأبنية التعليمية العامة تـتولى إنشاء وتصميم الأبنية على أسس هندسية قوية ، كما أنه من الضرورى إيجاد إدارة للتجهـيزات والوسـائل التعليمـية تـتولى مسـئولية تزويد المعـاهد بحاجتها من الأثاث والتجهـيزات والوسائل، وتخصيص ميزانية للترميمات وإصـلاح الأبنية كل عام قبل بداية العـام الدراسى .

- وبالنســبة لقيم ( كا٢ ) فقد ارتفعت قيمها بما يفسر لصالح الدعوة لاصلاح المبانى المدرسية مــن خــلال هيــئة أبنــية خاصــة للإشراف على بناء وترميم المبانى ورعايتها وتزويدها بالتجهيزات اللازمة لها.
- وهــذه نــتائج التحلــيل الكيفى للسؤال رقم (٩) ، وقد وضعت هذه المقترحات تبعا لدرجات تكراراتها العالية لكل من المعلمين والقيادات التربوية ، وهى كالتالى :

### نتائج التحليل الكيفى للمعلمين

اقترحت العينة من المعلمين هذه المقترحات لتطوير التعليم الابتدائى الأزهرى :

١- تخفيض سن القبول عن ست سنوات أسوة بالتعليم العام.
٢- تطوير المناهج الدراسية.
٣- الاهتمام بتدريب المعلمين.
٤- إعداد المعلمين بكليات التربية.
٥- الارتفاع بالمستوى المادى للمعلمين.
٦- ضرورة إنشاء قسم للتعليم الابتدائى بكليات التربية جامعة الأزهر.
٧- المتابعة الجادة والمستمرة للمعاهد.
٨- عدم إسناد الوظائف القيادية لحملة المؤهلات المتوسطة.
٩- الاهتمام بالكتاتيب والتشديد فى حفظ القرآن الكريم.
١٠-الاهتمام بالأبنية التعليمية للمعاهد.
١١-تزويد المعاهد بحاجتها من الأثاث والوسائل التعليمية والمكتبات والاهتمام بالأنشطة .
١٢-إيجاد آلية للتنسيق بين التوجيه والتدريب بالأزهر وبين التربية والتعليم .
١٣-ضرورة الأخذ بمبدأ الكفاءة دون الأقدمية فى الترقيات.
١٤-الجدية فى الامتحانات وخاصة فى القرى.

### نتائج التحليل الكيفى للنظار والموجهين والقيادات

اقترحت العينة هذه المقترحات لتطوير التعليم الابتدائى الأزهرى:-

١- الإعداد الجيد للمعلمين على مستوى الجامعة.
٢- ضرورة إعادة صياغة المناهج الدراسية.
٣- عدم تعيين حملة المؤهلات المتوسطة معلمين.
٤- وضع معايير محددة للترقيات.

٥- وضع سياسة جديدة لضم المعاهد للأزهر.
٦- الاهتمام بحفظ القرآن الكريم كشرط أساسى للقبول بالمعاهد.
٧- الاهتمام ببرامج التدريب للمعلمين ولكافة الوظائف للتجديد والترقى.
٨- الاهتمام بحفظ القرآن الكريم وعدم السماح بتدريسه لغير المحفظين.
٩- إلغاء النقل الآلى للتلاميذ على أساس شفاعة القرآن الكريم.
١٠-الاهتمام بالأبنية التعليمية.
١١-زيادة عمليات المتابعة المستمرة للمعاهد.
١٢-زيادة ميزانية التعليم الابتدائى الأزهرى .
١٣-الجدية فى الامتحانات.

## نتائج مناقشة فروض الدراسة

أولا : بالنسبة للفرض الأول : فقد اتضح من مناقشة الجداول : ١٢،١١،٨،٧،٦،٤،٣ صحة هذا الفــرض وهــو : أن نظام التعليم الحالى بالمعاهد الابتدائية الأزهرية لا يسهم فى إعداد التلاميذ لمواصلة التعليم الأزهرى .

ثانــيا : بالنســبة للفــرض الثانى : فقد اتضح من مناقشة الجداول ١٥،١٤،١٠،٩،٥ صحة ذلك الفــرض وهــو : أن نظام الدراسة الحالى بالمعاهد الابتدائية الأزهرية يسبب الكثير من الهدر فى التعليم الأزهرى .

ثالثا : بالنسبة للفرض الثالث : فقد اتضح من مناقشة الجداول : ١٣،١٦، ١٧،١٨ صحة الفرض الثالث وهو:ـ أن نظام الدراسة بالمعاهد الابتدائية الأزهرية لا يحقق التقارب أو التماثل فى المستوى العلمى مع التعليم الابتدائى العام.

## نتائج الدراسة

أسفرت الدراسة النظرية والميدانية عن النتائج التالية :
١- وجود نسبة كبيرة من المعلمين من حملة المؤهلات المتوسطة التربوية.
٢- وجود نسبة كبيرة من خريجي الدبلومات الفنية معلمين بالمعاهد.
٣- يــتولى إدارة المعــاهد قــيادات غالبيتها دون المستوى ، والكثير منهم من حملة المؤهلات المتوسطة.
٤- نسبة بسيطة من المعلمين من خريجى الجامعات وكليات التربية.
٥- ينضم إلى المعلمين مع المعاهد الجديدة الكثير من غير المؤهلين للتدريس.

٦- معظم المبانى بالمعاهد غير صالحة للعمل كمبانى تعليمية.
٧- تحتاج الكثير من المعاهد إلى تجهيزات فنية تؤهلها لأداء رسالتها التربوية.
٨- تعانى بعض المعاهد من نقص فى التلاميذ نتيجة لعدم تخصيص نسبة من الملزمين للالتحاق بالمعاهد.
٩- يحتاج الكثير من النظار والموجهين إلى التدريب لتأهيلهم للعمل فى وظائفهم .
١٠-تتدنى نتائج الشهادة الابتدائية عن نظيرتها بالتعليم العام لعوامل متعددة.

## توصيات الدراسة

١- ضرورة تخفيض سن القبول بالمعاهد إلى خمس سنوات نصف.
٢- ضرورة الجدية فى الامتحانات وعدم التهاون فى مسألة حفظ القرآن الكريم.
٣- ضرورة عدم تعيين معلمين من حملة المؤهلات المتوسطة.
٤- ضرورة الاهتمام برفع المستوى المادى للمعلمين.
٥- عدم إسناد وظائف القيادة لحملة المؤهلات المتوسطة.
٦- ضرورة وضع معايير محددة للترقيات للوظائف.
٧- ضرورة الاهتمام بمتابعة المعاهد وإنشاء جهاز للمتابعة الميدانية.
٨- ضرورة وجود آلية للتعاون بين جهازى التدريب والتوجيه بالأزهر والتربية والتعليم .
٩- بجب الاهتمام بعملية التدريب بالأزهر.
١٠-ضرورة وضع شروط محددة للترقيات بالأزهر.
١١-ضرورة تخصيص نسبة من الملزمين للمعاهد الابتدائية.

## الهوامش والمراجع

١ - محمد جلال كشك : ودخلت الخيل الأزهر – دار المعارف – القاهرة – ١٩٧٨، ص٨
٢ - فـريال حسن خليفة : نقد الإصلاح الدينى عند جمال الدين الأفغانى ، التربية المعاصرة، العدد ٢٣، السنة ٩، سبتمبر ١٩٩٢، ص٥٤.
٣ - الأزهـر الشريف : الأزهر تاريخه وتطوره، الشركة المصرية للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٨٣، ص١٣٨ ، ١٣٩ .
٤ - ـــــــــــ : قانون ١٠٣ لسنة ١٩٦١، مطبعة الأزهر، القاهرة، ١٩٧٢، ص٣،٣٧.
٥ - عـبد الغنى عبود : دراسـة مقارنة لتاريخ التربية ، ط١ ، دار الفكر العربى ، القاهرة، ١٩٧٨، ص٤١٨ .

٦ - عبدا لمتعال الصعيدى : تاريخ الإصلاح فى الأزهر ، ط٢ مطبعة الاعتماد ، القاهرة ، ١٩٤٤، ص١٠٣ .

٧ - الأزهر الشريف : الأزهر تاريخه وتطوره ( مرجع سابق ) ص١٤٠ ، ١٤١ .

٨ - محمد الأحمدى الظواهرى: العلم والعلماء ، ط٢، مطبعة الأزهر، القاهرة ، ١٩٥٥، ص٩٦

٩ - الأزهر الشريف : الأزهر فى ١٢ عاما، الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٢٤.

١٠- سيد قطب : للأزهر رسالة ولكنه لا يؤديها، دراسات تربوية ، مجلد ٢مجـ٨، القاهرة، سبتمبر ٨٧، ص٦.

11 - Education in The United Arab Republic: Documentation Center For Education, Cairo, Ministry of Education, 1962, p.20.

١٢- الأزهر الشريف : قانون ١٠٣ لسنة ١٩٦١ ( مرجع سابق ) ص٢٩ .

١٣- ———— : الأزهر فى ١٢ عاما ( مرجع سابق ) ص١٦٧ .

١٤- عبد السلام إبراهيم فايد : تطور التعليم الابتدائى الأزهرى فى مصر من سنة ١٩٠٨ سنة ١٩٧٤ . رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الأزهر، ١٩٧٦، ص١٥.

١٥- نجاح يس أبو عرايس : رؤية المسئولين عن التعليم الأزهرى للتعليم الأساسى وإمكانات تطبيقه فى المعاهد الأزهرية، رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٨٤، ص١١٢.

١٦-المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا : تقرير اللجنة المشكلة بالقرار رقم (١) لسنة ١٩٧٧ بشأن دراسة موضوع السلم التعليمى بالأزهر ، مايو ١٩٧٧ ، ص١٢.

١٧- عبدالسلام إبراهيم فايد ( مرجع سابق ) ص١٢١.

١٨- محمد عبد الحميد محمد : دراسة بعض مشكلات التعليم الابتدائى الأزهرى وأثرها على كفاءته الداخلية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ١٩٨٢، ص٢١٨ .

١٩- المرجع السابق : ص٢٣٨.

٢٠- عبدالسلام فايد : ( مرجع سابق ) ص١١١.

٢١- الأزهر الشريف : اللائحة التنفيذية للقانون ١٠٣ لسنة ١٩٦١ (القرار الوزارى ٢٥٠ لسنة ١٩٧٥)، ص٢٧.

٢٢- عبد السلام فايد : ( مرجع سابق ) ص١١١ .

٢٣- أسامة محمد شاكر عبد العليم : إعداد معلم المرحلة الابتدائية الأزهرية ، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٨٣، ص٦٦ ، ١٦٠ .

٢٤- صـــلاح حســـن خضــر السيد : تقويم برنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية الأزهرية للمستوى الجامعى ، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة الأزهر، ١٩٩١، ص١٢٧.

٢٥- محمد عبد الحميد محمد ( مرجع سابق ) ص٢١٠.

٢٦- أسامة شاكر ( مرجع سابق ) ص١٦١ .

٢٧- محمد عبد الحميد محمد ( مرجع سابق ) ، ٢١٦ .

28- Asmaa Ghanem: Towards a Creative Language Classroom. Creativity Bulletin, Cairo – Issue, 5,No.14sPRIN. 1993.p.26.

29- Jandhyala.B.C. Tikak: The effects of adjustment on Education, Prospects, Vol No.1. March.1977, Organization for Economic Cooperation & Development, 1992,p.63.

30- Michael. J. Heenan: Toward Merging Creativity and Responsibility Creativity Bulletin, ÷ssue.5.No. 14. Cairo spring – 1993.p.24.

٣١- محمد عبد الحميد محمد ( مرجع سابق ) ص٢١٦ .

٣٢- عبد السلام فايد : دراسة لواقع تدريب المعلمين أثناء الخدمة بالمعاهد الأزهرية ومقترحات تطويره، مجلة التربية ، العدد ١٩ ، كلية التربية، جامعة الأزهر ، ١٩٩١ ، ص٢٨ ، ٢٩.

٣٣- نجـاح يس أبو عرايس : تدريب المعلمين ، مجلة التربية، العدد ٥ ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ديسمبر ١٩٨٥ ، ص٩٧.

٣٤- أبـو بكـر عبـيد زيدان : دراسة ميدانية لبعض المشكلات المهنية التى يواجهها المعلمون الجدد بالمعاهد الأزهرية، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الأزهر ، ١٩٨٧، ص ٢٧٨.

٣٥- محمد صبرى حافظ، أحمد عبد الحميد الشافعى : واقع عملية الاتصال بين نظار المعاهد الابتدائية الأزهـرية ، دراســة ميدانية، مجلة التربية، العدد ٣٠، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٩٣، ص٢٣٨.

٣٦- فتحى محمد محمود العراقى: الإدارة التعليمية للمعاهد الأزهرية بين المركزية واللامركزية، دراسة تقويمية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ١٩٨٣، ص١٢٨.

٣٧- عـبد السـلام إبراهيم فايد : دراسة لواقع تدريب المعلمين أثناء الخدمة بالمعاهد الأزهرية(مرجع سابق ) ص١٢٨.

٣٨- محمد صبرى حافظ، أحمد عبد الحميد الشافعى : ( مرجع سابق ) ص٢٢١.

٣٩- حسن مختار حسين سليم : تطور التوجيه الفنى فى المعاهد الأزهرية فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة الأزهر، ١٩٩١، ص٣٣٣ ، ٣٣٤، ٩١.

٤٠- فتحى عبد الرسول محمد : التوجيه الفنى بالتعليم الابتدائى الأزهرى ، أهدافه، أساليبه، مجلة العلوم التربوية – المجلد ٢، العدد الأول ، كلية التربية ، سوهاج ، ١٩٩٢، ص١٨ ، ٢٢.

٤١- حسن مختار سليم ، حشمت عبد الحكيم محمدين : المكتبة المدرسية فى المعاهد الإعدادية والثانوية الأزهرية ، مجلة التربية ، العدد ٥٢ ، كلية التربية ، جامعة الأزهر، ١٩٩٥، ص٥٠ ، ٥١ .

٤٢ – أبو بكر عبيد زيدان : ( مرجع سابق ) ، ص٣٠٧.

٤٣ – المرجع السابق ص٢٩٥ ، ٢٩٦ .

٤٤- محمد عبد الحميد محمد : ( مرجع سابق ) ، ص٢٢٦.

٤٥- نجاح يس أبو عرايس : ( مرجع سابق ) ، ص١٩٢.

٤٦- أبو بكر عبيد زيدان : ( مرجع سابق ) ، ص٣٨٢ .

٤٧- محمد عبد الحميد محمد : ( مرجع سابق ) ، ص١٧٧.

٤٨- عبدالسلام فايد : تطور التعليم الابتدائى الأزهرى فى مصر من سنة ١٩٠٨ – سنة ١٩٧٤ ( مرجع سابق) ، ص١٢٠.

٤٩- شعبان عبد القادر غزالة : ظاهرة انخفاض المستوى لتلاميذ المرحلة الابتدائية بالأزهر، مجلة التربية، العدد ٢٩، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٩٢، ص١٢١.

٥٠- عبد السلام فايد : تطور التعليم الابتدائى الأزهرى فى مصر ( مرجع سابق ) ، ص١٢٠ ، ١٢٢.

51- Marilyn Nathan: The New Teacher's Survival Guide, Kagon Page, London, and Philadelphia, 1995, pp.196-197.

52- H.D. Ushinsky: Man As The Object of Education, Progress Pulisheis, Moscow, 1978,p.165.

53- Asmaa Ghonem: Towards a Creative Language Classroom, Op. Cit.p.26.mnju.,li98

54- Brought, G.et.al: Teaching English as Foreign Language, Roulade London, 1978,p.171.

٥٥- أبو بكر عبيد زيدان : ( مرجع سابق ) ، ص٢٦٠ .

٥٦ – مدحت عبد المحسن حسن النقى : الرضا عن العمل لدى معلمى المعاهد الابتدائية الأزهرية وعلاقته بالكفاءة المهنية، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الأزهر، ١٩٩٧، ص١٦٠.

٥٧- دلال ياسين محمد : نظام الدراسة فى المعاهد الثانوية الأزهرية وعلاقته بالإعداد للجامعة الأزهرية، التربية المعاصرة، العدد ٢١، السنة ٩ ، القاهرة، يوليو ١٩٩٢، ص١٤٢.

٥٨- عبد الناصر سعيد نصطفى عطايا : دراسة تقويمية للمعاهد الأزهرية النموذجية، رسالة دكتوراه، كلية التربية ، جامعة الأزهر١٩٩٣، ص٢٣ ، ٣٣.

٥٩- نجاح يسى أبو عرايس ( مرجع سابق ) ص٢٠٦ .

٦٠- محمود عبده أحمد فرج : منهج مقترح فى التربية الدينية الإسلامية لتلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٩٧، ص٢٠١.

٦١- سيد أحمد محمد البشلاوى : أثر استخدام الألعاب التعليمية فى تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية بعض المفاهيم الجغرافية والوعى البيئى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية، رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠٠١، ص١٠٠.

62- Stenhouse, An introduction to Curiclum research Development, London Heinemann, 1975, p.87.

٦٣- محمد صبرى حافظ، أحمد عبد الحميد الشافعى : ( مرجع سابق ) ، ص٢٤٠ .

64- V.Good, Carter, Editor: Dictionary Education, U.S.A. Mc Grow Hill, Book Company third Ed, 1973,p.14 .

٦٥- فتحى عبد الرسول محمد : ( مرجع سابق ) ، ص١٨ ، ٢٢.

٦٦- نشأت فضل شرف الدين : الاحتياجات التدريبية لمعلمى المعاهد الأزهرية من وجهة نظر كل من المعلمين وشيوخ المعاهد والموجهين الفنيين، مجلة التربية، العدد ٥١، أغسطس ١٩٩٥، كلية التربية ، جامعة الأزهر، ١٩٩٥، ص١٧٦.

٦٧- محمود عبده أحمد فرج : ( مرجع سابق ) ، ص٢١١.

٦٨- محمد صبرى حافظ : الحقوق التعليمية للطفل فى التعليم الابتدائى الأزهرى بين التشريع والتطبيق ، مجلة التربية ، العدد ١٨ ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ١٩٩٠، ص٧٩.

٦٩- فتحى محمد محمود العراقى : ( مرجع سابق ) ، ص١٤٩.

٧٠- محمد صبرى حافظ، أحمد عبد الحميد الشافعى : ( مرجع سابق ) ، ص٢٤٠ .

# دور الأنشطة التربوية فى مواجهة المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الثانوية

## " دراسة ميدانية "




إعداد : د . عصام توفيق قمر [*]

### مدخل إلى مشكلة البحث وتساؤلاته :

إن المدرســة مؤسسة تعليمية ذات وظيفة تربوية اجتماعية ، ذلك أن لها دورها التعليمى لأبناء المجتمع الذى يساير التطورات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية للحياة ، بالإضافة إلى دورها فى تكوين شخصية الفرد وأنماط سلوكه .

ولكــن الملاحــظ تقلص الدور التربوى للمدرسة مع نهاية القرن العشرين لتصبح نظاماً تلقينياً يعتمد بصفة أساسية على حشو ذهن الطالب بمعلومات عليه أن يستوعبها دون إعمال للعقل ودون تحلــيل أو نقــد ، بالــتالى افــتقدت المدرســة دورها التربوى المتمثل فى تحقيق النضج الاجــتماعى للطالب من خلال تنمية العقل والجسم والنفس والسلوك ليحقق أفضل مستوى ممكن مــن التكيف بفاعلية مع الواقع الاجتماعى [١] . فظهرت كثير من الانحرافات بين الطلاب داخل المدرسة ، هذا فضلاً عن إغفال الأنشطة المدرسية التى تعتمد أساساً على تنمية شخصية الطالب ومساعدته على التوافق الاجتماعى المنشود [٢] .

وقــد أوضــحت بعــض التقارير أن هناك كثير من المشكلات السلوكية لدى الطلاب فى المــرحلة الثانوية ، فهناك مشكلات ترتبط بالعنف ، وأخرى مرتبطة بالتعدى على لوائح الانتظام فــى المدرســة ، وأخــرى مرتبطة باللامبالاة وضعف الانتماء ، وغياب الدافع عن آداء بعض الأعمــال . كمــا تظهر مشكلات سلوكية فى صورة رفض للأنماط الاجتماعية السائدة والتقاليد الراســخة ، أو فــى صورة محاولات للكسب السريع غير المشروع الذى يترتب عليه سلـ كيات تكشف عنها صفحات الجريمة فى الصحف والمجلات [٣] .

---

(*) باحــث ( مــدرس ) بقســم الأنشطة الاجتماعية والثقافية بشعبة بحوث الأنشطة التربوية ورعاية الموهوبين بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية .

وتشـير الاحصـاءات ( عالميا ) إلى تزايد جرائم العنف منذ منتصف الثمانينات ، وذلك علـى الرغم من عـدم تزايـد الجرائم الأخرى بنفس المعدل ، وجدير بالذكـر أن نسبة ٢٥% مـن جـرائم العـنف تقع بين المراهقين من طلاب المدارس ، كما أن معدلات الضحايا فى عام ١٩٩١م كانـت فى الفترة العمرية بين ١٦ – ١٩ سنة ، وسجلت أعلى نسبة للعنف المدرسى فى عام ١٩٩٢م [٤] .

ولا يخـتلف الأمـر كثيراً فى مصر عما يحدث عالميا ، إذ تشير الإحصاءات إلى انتشار موجة من السلوك الذى يتسم بالعنف بين الشباب من المراهقين بصورة تلفت الأنظار فى المجتمع المصرى وبمعدلٍ متزايـد ، ولا يقتصر الأمر على الزيـادة الكمية ولكن الأمر يتعدى ذلك إلى الناحيـة الكيفـية الـتى تتم بهـا . فقد أوضحت إحصاءات الإدارة العـامة للعلاقات العامة بـوزارة الداخلـيـة إلى أن " الحالات التى تتسم بمظاهر سـلوك العنف عام ١٩٩٦ قـد بلغت (٥٢٦٣٤ حالة ) " [٥] .

وهكـذا يتبين ظهور كثير من المشكلات السلوكية التى تعترض طريق العملية التعليمية ، والـتى يتضـح آثارهـا على التفاعل بين الطلاب بعضهم البعض ، وبينهم وبين سائر عناصر المجتمع المدرسى . ومن أكثر هذه المشكلات شيوعاً مشكلات الهروب من المدرسة ، والكذب ، والسرقة ، والعدوان على الزملاء والمدرسين ، وخرق النظم المدرسية ، وعدم إطاعة المدرسين، وتلـك المشـكلات الـتى أصبحت تمثل أهم التحديات التى تواجه المجتمع المدرسى لكونها أكثر المشكلات السلوكية شيوعاً بين الطلاب [٦] .

والطالـب باعتـباره أحـد المحاور الأساسية فى العملية التعليمية ، وهو الهدف من هذه العملية برمتها ، كما أنه المستهدف الأساسى من عملية تطوير التعليم ، يعد الاهتمام بتربيته تربية صـحيحة استثماراً للمستقبل ، الأمر الذى يستوجب الاهتمام المتزايد بالأنشطة التربوية باعتبارها الجزء المكمل للتربية المتكاملة [٧] .

فالأنشطة المدرسية هى الأداة التى تستخدمها المدرسة فى تنشئة طلابها ، إذ ليس الغرض الأساسى من الأنشطة المدرسية تمكين الطلاب من مزاولة الأنشطة التى يرغبونها ، إنما الغرض مـنها – باعتـبارها إحـدى الوسـائل الفعالة التى تتبعها المدرسـة لتحقيق وظيفتها الاجتماعية التربوية – هو تنمية وصقل خبرات الطلاب وتدريبهم أثناء ممارستهم الأنشطة المتنوعة على العادات والسـلوك الاجـتماعى القويـم الذى يتطلبه المجتمع الذى يعيشون فيه ، والذى يجعل منهم مواطنين صالحين .

وبناء عليه فقد تحددت مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي الآتي :

- ما دور الأنشطة التربوية في مواجهة المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الثانوية ؟

ويتفرع من هذا التساؤل التساؤلات الآتية :

١- ما أنواع ومظاهر المشكلات السلوكية السائدة بين طلاب المرحلة الثانوية ؟
٢- ما أسباب المشكلات السلوكية التي ترجع إلى الأسرة ؟
٣- ما أسباب المشكلات السلوكية التي ترجع إلى المجتمع المدرسي ؟
٤- ما أسباب المشكلات السلوكية التي ترجع إلى الطالب نفسه ؟
٥- ما أسباب المشكلات السلوكية التي ترجع إلى جماعة الرفاق ؟
٦- ما أسباب المشكلات السلوكية التي ترجع إلى المجتمع ؟
٧- ما دور الأنشطة التربوية الحرة بأنواعها المتعددة في مواجهة المشكلات السلوكية للطلاب ؟

## أهداف البحث :

**يهدف البحث بوجه عام إلى تفعيل دور الأنشطة التربوية الحرة بالمرحلة الثانوية في مواجهة المشكلات السلوكية لطلاب هذه المرحلة ، وذلك من خلال :**

١- التعرف على أنواع ومظاهر المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الثانوية .
٢- الكشف عن أسباب المشكلات السلوكية عند الطلاب والراجعة إلى الأسرة أو المجتمع المدرسي ، أو الطالب نفسه ، أو جماعة الرفاق ، أو المجتمع .
٣- التعرف على دور الأنشطة التربوية الحرة ( الأجتماعية – الرياضية والكشفية – الثقافية – الفنية ) في مواجهة المشكلات السلوكية للطلاب .
٤- تقديم بعض التوصيات والمقترحات لتدعيم دور الأنشطة التربوية الحرة في مواجهة المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الثانوية .

## أهمية البحث :

ترجع أهمية البحث إلى ما يلي :

١ – الاهتمام بطلاب المرحلة الثانوية الذين يمثلون قطاع عريض من الشباب في مرحلة عمريه حرجة هي مرحلة المراهقة .
٢ – كثرة شكوى العاملين بالمدارس الثانوية ، وكذلك أولياء الأمور من انتشار المشكلات السلوكية بين الطلاب .

٣ – تعتبر المشكلات السلوكية من المشكلات ذات الأبعاد المتعددة ، والتى يجب أن تتعامل معها التربية من منطلق كونها – التربية – تهدف بوجه عام إلى تنشئة مواطن صالح .

٤ – أن هذا البحث يلفت النظر إلى أهمية الدور الذى تستطيع أن تؤديه الأنشطة التربوية الحرة فـــى مواجهة المشكلات السلوكية للطلاب فى ظل مساندتها للدور الكبير المناط بالمدرسة فى ذلك ، بإعتبار أن الأنشطة التربوية تهتم أساساً بالجانب التربوى فى شخصية الطالب .

٥ – إبـــراز الـــدور الـــتربوى للأنشطة المدرسية مما يجعل الأنشطة تتبوء مكانة مرموقة فى المدرسة الثانوية مما يغير من نظرة البعض لها على أنها مضيعة للوقت ولا عائد منها .

## مصطلحات البحث :

### ١- الأنشطة التربوية الحرة :

يعـــرف النشـــاط التربوى بأنه " موقف تعليمى شامل يشارك فيه التلميذ برغبته ، لإشباع حاجة لديه ، وتحقيق هدف مرغوب فيه " [٨] .

والأنشطة التربوية مصطلح مأخوذ به فى وزارة التربية والتعليم بمصر ، ويقصد به جميع الأنشـــطة ســـواء المصاحبة للمواد الدراسية أو التى تقع خارج الجدول الدراسى بجميع أنواعها الرياضية والكشفية والاجتماعية والثقافية والفنية .

ويقصـــد بالأنشطة المصاحبة للمواد الدراسية " كل نشاط يقوم به المدرس سواء كان هذا النشـــاط داخـــل المدرسة أو خارجها ، طالما أنه يتم تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها " [٩] . ويقع هذا النشاط فى صميم المنهج وليس على هامشه ، إذ أنه يهيئ للطلاب خبرات متنوعة ، كما أنه يزيد خبرات المنهج وضوحاً [١٠] .

أمـــا الأنشـــطة الـــتربوية الحـــرة فالمقصـــود بها فى هذا البحث " جميع ألوان الأنشطة الاجتماعـــية والرياضية والفنية والعلمية التى تمارس بطريقة حرة ومنظمة للترويح أو لاكتساب المهـــارات والخـــبرات خـــارج نطاق الدراسة الأكاديمية " [١١] . وتصدر أصلاً عن الاهتمامات التلقائية للطلاب وتمارس دون جزاء فى صورة درجات أو تقدير علمى من قبل المدرسة .

### ٢- المشكلات السلوكية :

تُعرف مشاكل السلوك Behaviour Problems بوجه عام بأنها " اضطرابات السلوك الـــتى تحدث للفرد وتسبب إزعاجاً لـــه وللمحيطين به ، وتحتاج إلى علاج سلوكى لإزالة أسباب الاضطرابات وإعادة التعلم والتكيف " [١٢] .

هـذا وتتكون المشكلات السلوكية من مجموعة من الألوان السلوكية غير المرغوب فيها . والتى يمكن تمييزها والتعرف عليها بالمدرسة ، ومن أمثلتها : ( السلوك الإعتدائى النشط – جذب الانتباه بشتى المناسبات – السلوك الشاذ والعلاقات السيئة والمنحرفة – الكذب – السرقة – المقاتلة المتكررة – الهروب من المدرسة – تكرار الغياب أو التأخير دون سبب ظاهر) (١٣) .

وبناء عليه فالمقصود بالمشكلات السلوكية فى هذا البحث كل أشكال السلوك غير الاجتماعى التى تخرج عن السلوك المقبول ، وتحول دون استفادة الطلاب من العملية التعليمية والتربوية التى توفرها لهم المدرسة .

**حدود البحث :**

**الحد البشرى :** اقتصر البحث على عينة من العاملين بمدارس المرحلة الثانوية العامة الرسمية شملت : (مدير / ناظر، وكيل، أخصائى نفسى، أخصائى اجتماعى ، مشرفوا الأنشطةالاجتماعية والرياضية والكشفية والثقافية والفنية ) .

**الحد الجغرافى :** تم تطبيق أداة البحث على عينة من مدارس المرحلة الثانوية ( بنين – بنات ) بثلاثة محافظات هى : القاهرة ، الإسكندرية ، المنيا .

**الحد الزمنى :** تم تطبيق أداة البحث فى النصف الأول من العام الدراسى ٢٠٠١/٢٠٠٢ م خلال شهر أكتوبر ٢٠٠١ م .

**منهج البحث :**

يرتبط المنهج الملائم ارتباطاً وثيقاً بكل من موضوع البحث وأهدافه، ولذلك تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفى، وذلك للكشف عن مظاهر وأنواع المشكلات السلوكية للطلاب، ووصف وتفسير أسباب تلك المشكلات والوقوف على كيفية مواجهتها عن طريق الأنشطة الحرة.

**الدراسات السابقة :**

يتفق المشتغلون بالبحث العلمى على أهمية الإطلاع على الدراسات السابقة ذلك أنها تلقى الضوء على كثير من المعالم التى تفيد الباحث فى دراسته . ومن ثم قام الباحث بالإطلاع على غالبية البحوث التى أجريت سواء فى مجال الأنشطة التربوية أو فى مجال المشكلات السلوكية للطلاب ، ومن بين الدراسات التى استفاد منها الباحث ما يلى :

**١ – دراسة " إدموند Edmound " ( ١٩٧٧ ) (١٤) :**

استهدفت هذه الدراسة التعرف على العلاقة بين الجنس ( بنين – بنات ) والمظاهر المختلفة للعدوان . وقد توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها أن العدوان عند

الإناث اتسم بالعدوان اللفظى غير المباشر ، بينما العدوان عند الذكور ارتبط بالعدوان الجسمى المباشر .

**٢ - دراسة " مصطفى سويف " ( ١٩٨٢ ) (١٥) :**

استهدف الدراسة التعرف على مدى انتشار تعاطى المواد النفسية بين طلاب المدارس الثانوية العامة ، وأسباب هذا التعاطى . وقد تبين من هذه الدراسة أن أعداد كبيرة من الطلاب تتعرض لثقافة المخدرات من خلال قنوات نفسية اجتماعية محددة ، وتقوم وسائل الإعلام بدور خطير في تعريض الطلاب لذلك ، وتصل خطورة دورها فى معظم الحالات إلى التفوق على الدور الذى يقوم به الأصدقاء .

**٣ - دراسة " آمال فوزى محمد أحمد " ( ١٩٨٤ ) (١٦) :**

استهدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين ممارسة الأنشطة الترويحية والتفوق الدراسى لدى طلبة وطالبات الثانوية العامة . ومن أهم نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين لصالح الطلاب الممارسين للأنشطة الترويحية .

**٤ - دراسة " سلوى رشدى وآخرون " ( ١٩٨٥ ) (١٧) :**

استهدفت الدراسة التعرف على أثر ممارسة بعض الأنشطة الرياضية على السلوك العدوانى لدى الممارسين للأنشطة الجماعية الفردية ، وغير الممارسين لأى نشاط رياضى ، كما استهدفت التعرف على أثر المستوى الاجتماعى الاقتصادى على السلوك العدوانى للممارسين للأنشطة الرياضية فى المرحلة السنية من ٩-١٢ سنة . ومن أهم نتائج هذه الدراسة أن السلوك العدوانى عند البنات أقل من البنين ، كما أن ممارسة الأنشطة الفردية والجماعية تؤدى إلى انخفاض السلوك العدوانى ، ويؤدى المستوى الاجتماعى والاقتصادى المنخفض إلى رفع مستوى السلوك العدوانى فى المرحلة السنية من ٩-١٢ سنة .

**٥ - دراسة " جمال شحاته حبيب " ( ١٩٩٠ ) (١٨) :**

استهدفت الدراسة التعرف على مظاهر السلوك العدوانى بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية والظروف الشخصية والأسرية والاجتماعية المصاحبة لهذا السلوك ، كذلك التعرف على أسباب السلوك العدوانى والجهود التى تبذل فى المدرسة لمواجهته ، ومن أهم نتائج هذه الدراسة أن السلوك العدوانى نحو النظام المدرسى احتل المرتبة الأولى بين مظاهر السلوك العدوانى عند الطلاب ، وأن العدوان المادى كأحد أنواع السلوك العدوانى هو السائد بين الطلاب . وأن أهم الجهود التى تبذلها المدرسة لعلاج هذه الظاهرة هى دراسة حالات الطلاب وتوجيههم نفسياً

واجتماعياً وتنظيم ندوات ومحاضرات حول الظاهرة ، وإتاحة الفرصة للطلاب لمزاولة الأنشطة المدرسية .

**٦ - دراسة " صلاح الدين إبراهيم معوض " ( ١٩٩١ ) (١٩) :**

استهدفت الدراسة التعرف على اتجاه طلاب التعليم الثانوى العام نحو الغش فى الامتحانات فـــى ضوء درجة تمسكهم بالقيم الدينية . وقد أكدت نتائج الدراسة أن الطلاب الأكثر تمسكا بالقيم الدينـــية يقل اتجاههم نحو الغش فى الامتحانات وعلى العكس من ذلك فالطلاب الأقل تمسكا بالقيم الدينية يزداد اتجاههم نحو الغش فى الامتحانات .

**٧ - دراسة " أحمد على غنيم وصبرية مسلم اليحيوى " ( ١٩٩٥) (٢٠) :**

استهدفت هذه الدراسة التعرف على أكثر صور إتلاف المبانى المدرسية ممارسة من قبل بعـــض الطلاب وأسباب ذلك بالمدارس المتوسطة ( الإعدادية ) السعودية. ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة أن أكثر صور إتلاف المبانى المدرسية ممارسة من قبل بعض الطلاب هى : الكتابة على الجدران ، اللعب بسلة المهملات ، تكسير المقاعد ، تكسير صنابير وأحواض دورات المياه.

**٨ - دراسة " فريزر Fraser " ( ١٩٩٦ ) (٢١) :**

استهدفت هذه الدراسة التعرف على أسباب السلوك العدوانى فى مرحلتى الطفولة المتأخرة والمـــراهقة المـــبكرة ، وقد أوضحت نتائج هذه الدراسة أن من أهم العوامل التى تؤدى إلى نمو الســـلوك العدوانى ، ومن ثم العنف فى مرحلتى الطفولة المتأخرة والمراهقة المبكرة تلك العوامل الـــتى تـــرجع إلى الأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق ، ومن أهم الأسباب المتصلة بتلك العوامل المعاملة الأسرية السيئة ، والشعور بالحرمان ، والنبذ الاجتماعى .

**٩ - دراسة " محمد محمود مصطفى " ( ١٩٩٦ ) (٢٢) :**

اســـتهدفت الدراســـة الـــتعرف على طبيعة مشكلة البلطجة وأسبابها وسمات وخصائص أصـــحاب هـــذا الســـلوك . وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أهم أسباب مشكلة البلطجة سقوط النشـــاط المدرســـى وعـــدم الحرص عليه بقدر الحرص على المجموع والدروس الخصوصية ، بالإضافة إلى تخاذل النظام المدرسى فى تحقيق الانضباط بين الطلاب .

**١٠ - دراسة " عبد الفتاح جلال وآخرون " ( ١٩٩٦ ) (٢٣) :**

اســـتهدفت هذه الدراسة التعرف على دور المدرسة الثانوية فى مواجهة مشكلة التطرف ، ومـــن أهم نتائج هذه الدراسة أن عدم توجيه الطلاب والاستفادة من طاقاتهم فى ممارسة الأنشطة

المدرسية إنما هو عامل مهم يساعد على التطرف ، وأن العلاقة بين الطلاب وبين إدارة المدرسة غير طيبة فى معظم مدارس العينة مما كان سبباً فى اتجاه الطلاب للتطرف .

**١١ – دراسة " إريك Erice " (1997) (٢٤) :**

استهدفت هذه الدراسة التعرف على أسباب ومظاهر ظاهرة العنف بين صغار المراهقين فى المدارس، كما اهتمت بكيفية التنبؤ بالعنف المدرسى بين صغار المراهقين، وقد أكدت نتائجها أن العنف يتزايد بين الطلبة المراهقين فى المدارس الثانوية عنها فى المدارس المتوسطة (الاعدادية) . وتتعدد أسباب العنف لدى الطلاب فى مجموعات متنوعة مترابطة ، فقد ترتبط بالطالب ذاته وسمات شخصيته، أو تتعلق بأسرته، أو تتعلق بالمدرسة وأنماط أساليبها التربوية ، أو قد تتحدد أسباب العنف فى مترابطات مجتمعية ، ثقافية كانت أم اقتصادية أم سياسية .

**١٢ – دراسة " عادل محمود مصطفى " ( ١٩٩٩ ) (٢٥) :**

استهدفت هذه الدراسة التوصل إلى برنامج إرشادى لمواجهة سلوك العنف المدرسى لدى طلاب التعليم الثانوى الفنى باستخدام خدمة الجماعة . وقد أوضحت نتائج الدراسة أن عدم متابعة الأسرة للأبناء من أهم أسباب العنف المدرسى لدى الطلاب ، يليه غياب التوجيه والإرشاد سواء من قبل الآباء أو المدرسين ، ثم ممارسة اللوم المستمر من جانب المدرسين للطلاب .

**١٣ – دراسة " هشام سيد عبد المجيد " ( ١٩٩٩ ) (٢٦) :**

استهدفت هذه الدراسة اختبار مدى فعالية " نموذج التدخل المهنى فى إطار الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية " فى التقليل من حدة المشكلات المدرسية لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة العين التعليمية بأبو ظبى بالامارات العربية المتحدة ، وقد توصلت الدراسة إلى أن المشكلات السلوكية هى أكثر المشكلات المدرسية التى يمكن أن تخف حدتها خلال وقت قصير ، ويرجع ذلك إلى استجابة الطلاب والطالبات بالجهود التى تبذل للتعامل معها – المشكلات السلوكية – إلى وضوح هذه المشكلات وإمكانية تحديدها بدقة ، هذا فضلا عن طبيعة الأساليب الفردية والبرامج الجماعية التى تستخدم معها والتى يقبل عليها الطلاب .

**١٤ – دراسة " فوزى محمد الهادى " ( ٢٠٠٢ ) (٢٧) :**

استهدفت هذه الدراسة تحديد مكونات البيئة الاجتماعية المدرسية غير السوية التى تشكل سبباً لمشكلة العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وتدعيم فعالية ممارسة " خدمة الفرد " فى مواجهة مشكلة العنف . ومن أهم النتائج التى توصلت إليها الدراسة أن عدم وفاء الإدارة المدرسية بوعودها للطلاب ، وعدم تعاون الإداريين مع الطلاب ، وعدم وضوح اللوائح

وقواعدهـا وتضاربها من أكثر مكونات البيئة الاجتماعية المدرسية غير السوية تأثيراً فى سلوك العـنف لدى الطلاب . وأن " خدمة الفرد يمكنها مواجهة ذلك من خلال أساليب كثيرة أمها العمل علـى تيسـير وصول وجهة نظر الطلاب إلى الإدارة المدرسية ، ومساعدة الإداريين على إتباع الإسلوب الملائم للتعامل مع الطلاب .

## تعليق عام على الدراسات السابقة :

**من خلال عرض الدراسات والأبحاث السابقة يخلص الباحث إلى ما يلى :**

- أن كل دراسة من الدراسات السابقة إنما تناولت مشكلة سلوكية واحدة من المشكلات السلوكية علـى حـده مـثل . العنف ، أو السلوك العدوانى ، أو الغش فى الامتحانات ، أو تعاطى المخـدارت ومـا إلى ذلك ، ولا توجد دراسة واحدة من تلك الدراسات تناولت مجموعة من المشكلات السلوكية مثل البحث الحالى باستثناء دراسة " هشام سيد عبد المجيد " التى تناولت المشكلات السلوكية كجزء أو نوع من أنواع المشكلات المدرسية ، وقد أجريت هذه الدراسة على مجتمع " الإمارات " وليس المجتمع المصرى .
- أن غالبـية تلك الدراسات إنما كان يهتم بالتعرف على دور المدرسة ككل أو على دور إدارة المدرسة ، أو يهتم بوضع برنامج إرشادى لمواجهة المشكلات السلوكية ، أو يكتفى بالتعرف على أسباب ومظاهر وأبعاد المشكلات السلوكية ، ولا توجد دراسة من تلك الدراسات اهتمت بالـتعرف على دور الأنشطة الحرة فى مواجهة المشكلات السلوكية باستثناء دراسة " سلوى رشـدى وآخـرون " الـتى استهدفت التعرف على أثر ممارسة نشاط واحد فقط هو النشاط الرياضى على السلوك العدوانى للممارسين وغير الممارسين له .
- أمـا البحـث الحـالى فهو يتناول المشكلات السلوكية بوجه عام فى المرحلة الثانوية ، كما يسـتهدف الـتعرف علـى دور الأنشـطة التربوية الحرة بمختلف أنواعها فى مواجهة تلك المشكلات .

وقد استفاد الباحث من تلك الدراسات فى إعداد الإطار النظرى لهذا البحث ، وفى إعداد أداته ، كما استفاد من الدراسات السابقة فى إثبات أن :

- للأنشـطة الـتربوية الحـرة دوراً إيجابياً فعالاً فى مواجهة العديد من المشكلات التى تواجه الطلاب سواء فى المرحلة الثانوية أو غيرها من المراحل الدراسية .
- الأنشـطة التربوية الحرة تعمل على تنمية شخصية التلميذ وصقل مواهبه وإكسابه كثير من القيم والمبادئ المرغوبة .

- هـناك ضـرورة ملحة فى الفترة الحالية لتطوير وتفعيل دور الأنشطة التربوية فى مواجهة المشكلات السلوكية للطلاب .
- توظـيف الأنشطة التربوية الحرة لخدمة الطالب ، والعملية التربوية فى حاجة إلى مزيد من البحث والدراسة .

## الإطار النظرى للبحث :

إن كل مشكلة ولها أسبابها ، وليس هناك مشكلة ما تنشأ من فراغ ، وبالتالى فهناك أسباب جعل بعض الطلاب يسلكون بطريقة غير سوية وغير مرضية مما يؤدى إلى حدوث المشكلات . " فـالطلاب يسـعون دائما إلى إشباع حاجاتهم ورغباتهم كالحاجة إلى الأمن والتقدير والقبول ، والحاجـة إلـى التزود بالخبرات النافعة . وهم فى سعيهم هذا يجدوا أنفسهم محاصرين بظروف وأوضـاع غـير مواتية تحد من قدراتهم على الإنجاز وعلى الإشباع ، وهنا يشعرون بالضياع ، والإحباطات المتتالية " (٢٧) ، والتى تخلق منهم أشخاصاً مشكلين يلجأون إلى سلوكيات غير لائقة تؤثر سلباً عليهم وعلى أسرهم وعلى مجتمعهم .

وبالـتالى فالمشـكلات السـلوكية تعوق العملية التعليمية عن تحقيق أهدافها ، وتؤثر تلك المشـكلات تأثـيرا سلبيا على فاعلية أداء المدرس داخل الفصل من جانب ، وعلى أداء الطلاب ومـدى استفادتهم من جانب أخر، الأمر الذى يشكل فى مجمله هدرا تربويا للوقت الدراسى الذى يقضيه الطالب بالمدرسة، واستهلاكا فى غير محله لجهود الإدارة المدرسية .

ولكى يتم التعرف على دور الأنشـطة التربويـة فى مواجهه تلك المشكلات ، باعتبارها – الأنشطة التربوية – جزءا هاما وركيزة أساسية فى العملية التربوية كان لابد من التعرف أولا علـى أسباب تلك المشكلات ، وكذلك التعرف على أهداف ووظائف الأنشطة فى هذا الشأن ، ثم التعرف على أنواع الأنشطة التربوية الحرة بالمدرسة الثانوية ومساهماتها فى مواجهة المشكلات السـلوكية للطـلاب بهذه المرحلة ، وهذا ما يعرضه الباحث هنا فى هذا الجزء من البحث على النحو التالى :

### ( أ ) أسباب المشكلات السلوكية :

#### ١ - أسباب ترجع الى الأسرة :

تلعب أسرة الطالب دورا بالغ الأهمية فى تشكيل سلوكه ، فالحب الأبوي من أكثر العوامل تأثـيرا على سلوك الطالب ، والطالب الذى لم يلق الرعاية الكافية المناسبة من والديه أكثر خلقا

للمشكلات السلوكية من أقرانه الذين يتمتعون بحب والديهم . كما أن الطلاب الذين انفصل آبائهم عن أمهاتهم يكونون أكثر قابلية للقيام بالمشكلات السلوكية (٢٩) .

ولعل أهم مشكلات الأسرة المعاصرة تتلخص فيما يلى (٣٠) :

- السفر الدورى للعمل لراعى الأسرة وغيابه لفترات طويلة .
- السفر للعمل خارج الوطن .
- الانشغال الدائم للوالدين فى مهام العمل ومسئولياته ، فيكون تواجدهما تواجدا كليا يفتقد الفعالية والوجود الأدائى .
- كثرة المشاجرات والنزاعات الأسرية .
- الوفاة أو الموت المفاجئ لراعى الأسرة وقائدها .

وبوجه عام يمكن القول أن نشأة الطالب فى أسرة مفككة غير مترابطة ، أو فى بيت ليس فيه انسجام أو علاقات أسرية قوية متماسكة إنما يكون منتجه من أبناء غير سوى .

٢ - أسباب ترجع الى المجتمع المدرسى :

قـد يكـون المعلـم نفسـه سببا من أسباب المشكلات السلوكية ، أو أساليب التعليم التى يستخدمها ، أو العرض غير الجيد للمواد الدراسية ، أو قد يكون له بعض الصفات الشخصية التى تُنفـر الطلاب منه وتثير عدوانيتهم .

كمـا ان المـنهج أيضا قد يكون سببا فى إيجاد المشكلات السلوكية لأنه لا يلبى حاجات الطلاب بجميع مستوياتهم العقلية (٣١) .

كذلـك يؤثر المناخ الإداري للمدرسة على سلوك الطلاب ، فأحيانا لاتوفر إدارة المدرسة المـناخ المدرسى الملائم لاستمتاع الطلاب بالعملية التعليمية التربوية. وهنا يجب الإشارة إلى أن توفـير المناخ المدرسى المناسب هو مسئولية جميع العاملين بالمدرسة ولا يقتصر على المدير أو المدرس بل يشمل جميع أفراد المجتمع المدرسى .

٣ - أسباب ترجع الى الطالب نفسه :

لاشـك أن الطـلاب داخـل الصـف الدراسى يختلفون فيما بينهم من النواحى الشخصية والجسـمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية ، وقد يضم الفصل الواحد أحيانا طلاب ذوى قدرات عقلية متدنية أو من يعانون من بعض المشكلات السيكولوجية والاجتماعية .

والحقيقة أن العوامل الجسمية التى تسهم فى المشكلات السلوكية هى الأكثر شيوعا بين طلاب المرحلة الثانوية . فكثير من الطلاب ضعاف البنية عندما يشاركون فى أحد الأنشطة الرياضية بالمدرسة ويكون معهم طلاب آخرون بارزون ذوى بنية قوية وقوام ممشوق تجدهم يشعرون بالإحباط ويلجأون إلى العزلة والانطواء (٣٢) .

٤ – أسباب ترجع إلى جماعة الرفاق :

إن الطالب ليس عضوا فى جماعة فصله فقط ، بل هو عضو أيضا فى جماعات أخرى سواء داخل المدرسة أو خارجها ، ولاشك أن الجماعات التى ينتمى إليها الطالب تؤثر فى سلوكه إيجابا أو سلبا ، وهذا يرجع إلى أهداف ومعتقدات ومبادئ تلك الجماعات .

وقد ينضم الطالب إلى مجموعة من الرفاق أو الأصدقاء المنحرفين أوغير الأسوياء سواء من داخل مدرسته أم من خارجها ، يشجعونه ويوافقونه على المزيد من السلوكيات المنحرفة داخل المدرسة .

٥ – أسباب ترجع الى المجتمع :

إن ما يحدث فى بعض المجتمعات من مظاهر الفقر والعنف وتعاطى العقاقير وتصدع العائلات وإنعدام الاحترام المتبادل تسهم جميعا فى التأثير على سلوكيات الطلاب (٣٣) . كما أن الكثير من أعمال العنف وسوء السلوك التى تحدث فى المدارس تنشأ فى الحقيقة خارج المدرسة ، حيث أن شخصية الطالب تتشكل برجة كبيرة بثقافة الشارع التى هى أكثر قوة وأكثر عنفاً ، والتى تكشف عن نفسها بعد ذلك وتظهر فى المدرسة (٣٤) .

كما يشاهد الطلاب فى وقتنا الحالى التليفزيون والسينما والبث المباشر أكثر مما شاهدوا من قبل ، واكثر مما كان يشاهد الناس من قبلهم ، حيث أن التكنولوجيا المتطورة الآن أصبحت فى متناول الكثير ممن يُقدِمون على شرائها . ومما لاشك فيه أن ما يشاهده الطلاب عن طريق تلك الأجهزة المتطورة ومن خلال الإعلام يؤثر على سلوكياتهم .

بالإضافة الى ذلك فهناك المؤسسات التى لها تأثير واضح فى سلوك الطلاب مثل المؤسسات الدينية ببرامجها المتنوعة والى يجب أن يكون لها دور بارز فى توجيه سلوكيات الطلاب نحو الأفضل .

( ب ) أهداف النشاط لتنمية الشخصية ومواجهة المشكلات السلوكية (٣٥) :

تسعى الأنشطة التربوية على اختلاف أنواعها وتعددها إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التى تغطى كافة نواحى النمو للفرد ، ولكن ما سوف يتم التركيز عليه هنا هو الأهداف التى تؤكد على تنمية شخصية الطالب ومواجهة مشكلاته :

- تعويد التلاميذ على كيفية الانتفاع بوقت الفراغ واستثماره بما يعود عليهم وعلى المجتمع بالخير والنفع .
- تربية التلاميذ على كيفية تخطيط العمل وتنظيمه ، وتحديد المسئولية ، والتدريب على القيادة والتبعية ، واحترام النظام ، والعضوية الناجحة فى الجماعات .
- تربية التلاميذ على حب العمل ، واحترام العاملين ، وتقدير العمل اليدوى والإقبال عليه من خلال الممارسة الفعلية للنشاط فى مجالاته المختلفة .
- تنمية الروح الرياضية والعمل التعاونى ، وتعود العمل فى فريق لتحقيق أهداف مشتركة .
- تنمية المسئولية الاجتماعية نحو المحافظة على الممتلكات العامة ، ومصادر الثروة ، والالتزام برأى الجماعة ، وإنكار الذات واحترام القانون والسلوك المتحضر .
- إشباع حاجات الطلاب إلى التنافس والترويح عن النفس ، والاستمتاع بالحياة .
- اكتساب الطلاب للياقة الشاملة **Total Fitness**، وتحقيق التوازن المقبول لمجموعة اللياقات: البدنية ، والعقلية ، والنفسية التى تؤهل الفرد للعيش بصورة متزنة .
- تنمية التذوق الفنى والجمالى والأدبى ، واكتساب بعض مهاراته .
- الحد من آثار العزلة والاغتراب القائمة على فقدان الهوية ، والعجز عن اتخاذ القرار ، وعدم القدرة على التوحد مع النفس ومع الجماعة والمجتمع، فالطالب داخل جماعات النشاط له دور فعال وشخصية متفردة ، فهو اللاعب، والممثل، والعازف، والشاعر، والكشاف، والجوال، والأديب.. وكلها تمثل عوامل إيجابية تبعده عن الاغتراب وتحقق له التوحد والهوية .
- تنمية مهارات التعامل الاجتماعى .
- تنمية عادات الاستهلاك الرشيد فى كافة المجالات .
- تهيئة مواقف تربوية محببة إلى نفس الطالب يمكن عن طريقها تزويده بالمعلومات والمهارات والخبرات المراد استيعابها .
- تنمية مهارات الاستدلال ، والتفكير العلمى الناقد لحل المشكلات والتعامل مع المتغيرات وتقدير وجهات النظر الأخرى .
- تنمية المشاركة الإيجابية للطلاب بما يتاح من فرص لممارسة النشاط .

**( ج ) وظائف النشاط المدرسى :**

للأنشطة التربوية فى مواجهة المشكلات السلوكية وظيفة عامة هى إعادة تأهيل ومساعدة الطلاب المشكلين على تحقيق التوافق بإكسابهم وتزويدهم بمهارات وخبرات نافعة ، وذلك من خلال ممارستهم للنشاط فى جماعات ( جماعات النشاط ) ، فعن طريق هذه الجماعات يمكن للطلاب تحقيق رغباتهم وإشباع حاجاتهم بأسلوب سليم وإيجابى ، حيث يتوقع أنه من خلال توجيه أنشطتهم الجماعية هذه إكسابهم القدرات اللازمة لتحقيق الرضا الذاتى والمجتمعى .

ولكى ينجح النشاط المدرسى فى تحقيق هذه الوظيفة العامة عليه أن يسعى إلى تحقيق الوظائف الفرعية التالية (٣٦) :

١ – **الوظيفة السيكلوجية :** تتمثل الوظيفة السيكلوجية للنشاط فى العديد من المظاهر من أهمها :

- التعويض عن النقص فى بعض مجالات السلوك حيث يمكن استخدامه فى التوجيه السلوكى بإحلال النزعة الطيبة محل النزعة الضارة ، ومن ثم توجيه السلوك إلى الاتجاه المرغوب .
- استنفاذ الطاقة الزائدة لدى الطالب فى منافذ نافعة بدلاً من تبديدها ، كما أن عدم إطلاقها يؤدى به – الطالب – إلى الضيق والملل وإثارة الشغب .
- إعادة الاتزان النفسى والاستقرار بالنسبة للانفعالات الحبيسة المختزنة لدى الطالب نتيجة المواقف الجدية التى يتعرض لها .

٢ – **الوظيفة الفسيولوجية :** تتمثل الوظيف الفسيولوجية فى كون النشاط المدرسى الترويحى يقلل من حالات الانفعال المصاحبة للضيق والغضب ، والتى قد تؤثر على الفرد وعلى سلوكياته وعلاقاته مع الآخرون .

٣ – **الوظيفة العلمية :** وتتمثل الوظيفة العلمية للنشاط فى كونه يتيح للمتعلم الوسط الملائم لتزويده بالمعلومات العلمية ، وفهمها على حقيقتها ، ومن ثم اكتساب المهارات المطلوبة .

٤ – **الوظيفة الاجتماعية :** تتمثل الوظيفة الاجتماعية للنشاط فيما يتيحه من فرص التدريب العملى للطلاب خلال مشاركتهم فيه ، حيث يمارسون الأساليب الديمقراطية ، ويعرفون مبادئ الحق والواجب ، والأخذ والعطاء ، وتحمل المسئولية ، والتعاون ، والثقة بالنفس ، واحترام النظم والقوانين ، وتقدير قيمة الوقت ، مما يجعل للنشاط قيمة هامة موجهة

لمعالجـــة الكثـــير من المشكلات الاجتماعية ، كما أنه وسيلة فعالة لتشجيع روح المبادأة والتطوع بين الطلاب وبعضهم البعض للخدمة العامة . وفى تدعيم العلاقات الإنسانية بين الطلاب المتقاربين فى الميول والنزعات – الذين تجمعهم هواية واحدة – بما يضمن قيام صداقة ، وود وإخاء بينهم .

٥ – **الوظيفة التربوية :** وتتمثل الوظيفة التربوية للنشاط فى المشاركة البناءة للمتعلم فى العمل الجمـــاعى ، وحـــب الـــنظام ، والحفاظ على الملكية العامة ، والإيمان بضرورة العمل ، واســـتغلال أوقات الفراغ ، وممارسة الصدق ، ومساعدة غير القادرين ، وحرية الرأى ، ومعالجة ظاهرة الإنطوائية والخجل والعزلة لدى الطلاب .

وفى ضوء ما سبق تتضح أهمية الدور الذى يمكن أن يؤديه النشاط التربوى الحر بمختلف أنواعه فى الوقاية والقضاء على المشكلات السلوكية .

## ( د ) أنـــواع الأنشـــطة الـــتربوية الحـــرة بالمدرسة الثانوية ومساهماتها فى مواجهة المشكلات السلوكية :

تـــتعدد أنواع الأنشطة التربوية بالمدرسة الثانوية بتعدد الميول والهوايات ، فمن مجالات النشاط : الأنشطة الاجتماعية، والأنشطة الرياضية والكشفية، والأنشطة الثقافية، والأنشطة الفنية .

وهنا فى هذا الجزء من البحث يتناول الباحث تلك الأنشطة من حيث ماهيتها ، ومساهماتها فى مواجهة المشكلات السلوكية للطلاب :

### ١ – الأنشطة الاجتماعية :

وهى إحدى ألوان الأنشطة التربوية الحرة التى تهتم برعاية النمو الاجتماعى للطلاب على وجـــه الخصوص ، " وهى تقوم بدور كبير فى إكساب الطلاب المهارات الاجتماعية التى تمكنهم من التفاعل الناجح مع أفراد مجتمعهم ، كما تعمل على تنشئتهم على الأخلاق الحميدة ، والسلوك الفاضل الذى يرتضيه المجتمع " [٣٧] .

كمـــا تهـــدف هذه النوعية من الأنشطة إلى بناء الشخصية المتكاملة والمتوازنة للطالب ، وتوثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع ، وترسيخ القيم والمعايير الاجتماعية ، بالإضافة إلى تعويد الطلاب على تحمل المسئوليات الاجتماعية [٣٨] .

ومن أمثلة تلك الأنشطة : الرحلات والمعسكرات ، ومشاريع الخدمة العامة ، وخدمة البيئة المحيطة ، والجمعية التعاونية المدرسية ... وغير ذلك .

وتستطيع الأنشطة الاجتماعية أن تسهم بدور فعال فى مواجهة المشكلات السلوكية للطلاب من خلال البرامج والمشروعات التى تؤكد على تدريب الطلاب على حسن التعامل مع الآخرين ، وتكويـن علاقات اجتماعية سليمة بما يخفف من التوتر والخلافات بين الأفراد . كما أن الأنشطة الاجتماعية مجالاً خصباً لممارسة القيادة والتبعية وتوزيع الأدوار فى الأعمال التعاونية المشتركة، واحترام رأى الجماعة ، والرأى الآخر ، وتقدير المسئولية نحو الآخرين .

**٢ - الأنشطة الرياضية والكشفية :**

- ***النشاط الرياضى الحر :***

هو ذلك النشاط الترويحى الذى يختاره الطالب لإشباع رغبته وميوله وحاجاته ، ويتم تحت إشـراف معلم النشاط الرياضى أثناء فترات الراحة بين ساعات اليوم الدراسى أو بعد نهاية اليوم الدراسـى [٣٩] . وهو بهذا يختلف عن النشاط الرياضى المنهجى ( الصفى ) الذى يمارس تحت إشراف مدرسى التربية الرياضية ومن خلال منهج دراسى وأثناء الساعات الدراسية المخصصة للتربية الرياضية .

ويشـمل هذا النشاط الألعاب الرياضية المختلفة سواء الجماعية أو الفردية ، والمباريات ، والعـروض والحفـلات والمهـرجانات الرياضية ، واللياقة البدنية والصحية . وتشمل الألعاب الرياضـية المختلفة الألعاب الجماعية مثل كرة القدم ، وكرة السلة ، والكرة الطائرة ، والألعاب الفردية مثل التنس والسباحة والجمباز وغير ذلك .

وفـى هـذا الـنوع من النشاط يمكن مواجهة المشكلات السلوكية للطلاب على أساس أن الطـلاب فى هذه الأنشطة الرياضية تنطلق طاقاتهم الحركية حيث يشبعون ميولهم ورغباتهم فى حرية وارتياح من خلال المشاركة فى الألعاب الرياضية المختلفة [٤٠] .

كمـا تـنمو لديهـم صفة العمل للصالح العام والتعاون مع الغير والولاء للجماعة والثقة بالـنفس، كما يكسبهم النشاط الرياضى ميول ومهارات ترويحية ومعرفة تدفعهم للعمل والنشاط ، كمـا تـزودهم البطولات الرياضية بمثل عليا يتجهون إليها ويحتذون حذوها وتنمى لديهم صفات القيادة والتبعية [٤١] .

- ***النشاط الكشفى :***

يعتـــبر الحركة الكشفية حركة تربوية تعليمية ، وذلك لاعتمادها على فاعلية وجهد المتعلم فـــى مواقـــف مـــتعددة ومـــرغوبة ومثيرة ، وصولاً بالشخصية الإنسانية إلى الاتزان والاتساق والتكامل .

وتعـــرف الحركة الكشفية بأنها حركة تربوية تطوعية غير سياسية موجهة للفتية والشباب ومفتوحة للجميع دون تميز فى الأصل أو الجنس أو العقيدة ووفقاً للهدف والمبادئ والطريقة(٤٢) .

وتهـــدف الحـــركة الكشفية بوجه عام إلى المساهمة فى تنمية الشباب للوصول للاستفادة التامة من قدراتهم البدنية والعقلية والاجتماعية والروحية كأفراد ومواطنين مسئولين وكأعضاء فى مجتمعاتهم المحلية والوطنية والعالمية (٤٣) .

هـــذا وتستطيع الأنشطة الكشفية أن تساهم بقدر كبير فى مواجهة المشكلات السلوكية للطلاب مـــن خلال البرامج والمشروعات الكشفية التى تهتم ببناء شخصية الطالب فى أبعادها المتعددة ، وإكســـاب المهارات والمعارف ، ومساعدة الطالب على الاندماج فى الجماعات الصغيرة والعمل معهـــا ، والاقـــتداء بالكـــبار لإكســـاب الخبرة وتنمية الثقة بالنفس ، والمشاركة فى خدمة وتنمية المجتمع مع الاعتراف بحقوق الآخرين واحترامها .

١ – الأنشطة الثقافية :

يمكـــن أن يتحدد مفهوم الأنشطة الثقافية فى الجهد المبذول فى مناشط متنوعة مثل القراءة الحرة ، والخطابة، والإذاعة المدرسية ، والندوات والمحاضرات، والرحلات العلمية والترويحية، والصـــحافة المدرسية ممثلة فى مجلات الحائط والمجلات المدرسية بفاعلية وإيجابية ومشاركة ، وذلك بهدف تحقيق أهداف تربوية للفرد المتعلم الممارس ، وتكوين بنية ومنظومة معرفية وفكرية متوازنة (٤٤) .

وتســـتطيع الأنشـــطة الثقافية مواجهة المشكلات السلوكية لدى طلاب المرحلة الثانوية من خـــلال توظـــيف طاقـــات الطلاب وتوجيهها نحو القراءة والإطلاع وتنظيم العروض السـنمائية والمســـرحية والثقافية ، وتدريبهم على جمع المعلومات وإصدار صحف الحائط ، والتدريب على اســـتخدام الأدوات والأجهـــزة الإذاعية والمحافظة عليها وتشغيلها . هذا بالإضافة إلى أن النشاط الـــثقافى يكسب الطالب مهارات الاتصال والتعامل مع أقرانه ، كما يعمل على غرس الاتجاهات السليمة والقيم المرغوبة فى نفوس الطلاب .

٢ – الأنشطة الفنية :

النشاط الفنى الحر هو أداء حركى مقصود حر وموجه بهدف الحصول على خبرات متنوعة مكملة للمقررات الدراسية والأنشطة الصفية لأداء أعمال إنتاجية فنية وخدمية عامة شاملة البحث والاستدلال والاستقصاء والتركيب والتطبيق للخامات وطرق معالجتها ، ومهارات استخدام الأدوات ، كل حسب ما لديه من فروق فردية ، تتيح فرصاً لإظهار المواهب وتنميتها ، مع تنمية اتجاهات تذوقية إيجابية نحو البيئة ومادة التربية الفنية ذاتها والمواد التربوية الأخرى ، والقدرة على الاعتماد على النفس وعلى إصدار الأحكام الجمالية ، محققاً لأهداف التعلم التعاونى المنتج (٤٥) . ومن أمثلة هذا النوع من النشاط الفنون التشكيلية ، والتمثيل ، والموسيقى .

ويساهم النشاط الفنى الحر فى مواجهة المشكلات السلوكية للطلاب عن طريق إتاحة الفرصة للطلاب لممارسة هواياتهم الفنية المختلفة ، وتذوق الجمال والإبداع ، وتقدير قيمة العمل ، واحترام العمل اليدوى والقائمين به ، كما يتيح التمثيل الفرص الثمينة للطلاب لتذوق الحياة الاجتماعية ، وتعرف طبائع الناس ومشاعرهم ، وما يسود بينهم من عادات وتقاليد ومثل عليا ، ومن ثم تهيئته لحياة أكثر خصوبة ونضجاً وتكاملاً .

## إجراءات التطبيق الميدانى :

### ١ – أداة البحث :

اعتمد الباحث فى الحصول على البيانات اللازمة من العينة على استبيان أعد خصيصاً لهذا الغرض تمت صياغته من خلال الإطلاع على الدراسات السابقة ، وكذلك الإطار النظرى للبحث وقد تم إجراء صدق وثبات الاستبيان على النحو التالى :

**( أ ) صدق الاستبيان :**

تم عرض الاستبيان فى صورته الأولية على ( ١٥ محكم ) من السادة أعضاء هيئات التدريس ببعض كليات التربية بأقسامها المختلفة (*) بالإضافة إلى بعض أعضاء الهيئة البحثية بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، وقد تم تعديل وإضافة وحذف بعض الأسئلة والعبارات قبل وضع الاستمارة فى صورتها النهائية .

**( ب ) ثبات الاستبيان :**

للتأكد من ثبات استمارة الاستبيان تم تطبيق الاستمارة على ( ١٠ مبحوثين ) بفارق زمنى قدره ( ١٥ يوماً ) ، ولحساب الثبات قام الباحث بإعطاء درجات كمية لجميع أسئلة الاستمارة عن

---

(*) أنظر : ملحق رقم (١) أسماء السادة المحكمين ووظائفهم ( لدى الباحث ) .

البيانات الأولية ، وتم حساب مجموع درجات الاستمارة لكل مبحوث ابتداء من السؤال رقم (١) حتى السؤال رقم (١١) ، وبتطبيق معادلة ارتباط الرتب " لسبيرمان " [٤٦] . كان معامل ثبات الاستمارة ٠,٨٥ ، وبالكشف فى جدول دلالة معامل الارتباط عند درجات ن – ٢ عند مستوى معنوية ٠,٠٥ = ٠,٦٣٢ مما يدل على وجود دلالة معنوية تؤكد ثبات الاستمارة .

**( جـ ) الاستبيان فى صورته النهائية [*] :**

**يتكون الاستبيان من أربعة محاور هى :**

- ***المحور الأول :*** **عن أنواع المشكلات السلوكية بالمرحلة الثانوية ، ويمثل هذا المحور السؤال الأول ويحتوى على ( ٨ ) عبارات .**
- ***المحور الثانى :*** **عن مظاهر المشكلات السلوكية بالمرحلة الثانوية ، ويمثل هذا المحور السؤال الثانى ويحتوى على ( ١٦ ) عبارة .**
- ***المحور الثالث :*** **عن أسباب المشكلات السلوكية ويحتوى على ( ٥ ) أسئلة كل سؤال به مجموعة من العبارات ، فالأول عن الأسباب التى ترجع إلى الأسرة ويحتوى على (١٢) عبارة، والثانى عن الأسباب التى ترجع إلى المجتمع المدرسى وبه (١٣) عبارة ، والثالث عن الأسباب التى ترجع إلى شخصية الطالب نفسه وبه (٧) عبارات ، والرابع عن الأسباب التى ترجع إلى جماعة الرفاق وبه (٨) عبارات ، والخامس عن الأسباب التى ترجع إلى المجتمع وبه (١٠) عبارات .**
- ***المحور الرابع :*** **عن دور الأنشطة التربوية فى مواجهة فى مواجهة المشكلات السلوكية، ويحتوى على أربعة أسئلة كل سؤال به مجموعة من العبارات ، الأول عن دور الأنشطة الاجتماعية فى مواجهة المشكلات ويحتوى على (٦) عبارات ، والثانى عن دور الأنشطة الرياضية والكشفية فى مواجهة المشكلات ويحتوى على (٩) عبارات ، والثالث عن دور الأنشطة الثقافية فى مواجهة المشكلات وبه (٩) عبارات ، والرابع عن دور الأنشطة الفنية فى مواجهة المشكلات وبه (٦) عبارات .**

**وقد كانت جميع نهايات الأسئلة مفتوحة لإعطاء أفراد العينة الفرصة للتعبير عن آرائهم بحرية .**

---

[*] أنظر : ملحق رقم (٢) استبيان للعاملين بمدارس المرحلة الثاوية ( لدى الباحث ) .

١- عينة البحث :

تـم اختـيار عيـنة المدارس التى تم بها التطبيق من ثلاثة محافظات متباينة البيئات هى القاهرة ، والإسكندرية ، والمنيا . وقد تم الحصول على بيانات إحصائية حديثة وافية عن إجمالى عدد المدارس الثانوى العام الرسمى بكل محافظة من المحافظات الثلاث (٤٧) . وتم اختيار ١٠% من إجمالى مدارس الثانوى العام الرسمى بكل محافظة (*) .

وقـد تم اختيار تلك النسبة - ١٠% من مدارس كل محافظة - ذلك أن هناك قاعدة عامة تقـول " أن المجـتمع الصـغير نسبياً يتطلب عينة أكبر - حتى يمكن تمثيل جميع مفرداته ، أما بالنسبة للمجتمع الكبير فإن العينة التى تساوى ١٠% أو أقل من ذلك يمكن أن تكون كافية " (٤٨) .

وبـناء علـيه يمكـن القول أن نسبة ١٠% (٢١ مدرسة ) من إجمالى المدارس الثانوية بالمحافظات الثلاث ( ٢٠٩ مدرسة ) جاء مقبولاً بالنسبة للحجم الكبير للمجتمع الأصلى .

والجدول التالى يوضح توزيع عينة المدارس الثانوية على محافظات الدراسة ونسبتهم المئوية :

جدول رقم ( ١ )

يوضح توزيع عينة المدارس الثانوية على محافظات الدراسة ونسبتهم المئوية

| م | المحافظات | إجمالى مدارس الثانوى العـام الرسمى | نسبة ١٠% من مدارس كل محافظة | عينة المدارس |
|---|---|---|---|---|
| ١ | القاهرة | ١١٦ | ١١,٦ | ١٢ |
| ٢ | الإسكندرية | ٥١ | ٥,١ | ٥ |
| ٣ | المنيا | ٤٢ | ٤,٢ | ٤ |
| المجموع | | ٢٠٩ | | ٢١ |

وقد تم تطبيق استمارة الاستبيان على عينة طبقية عمدية قوامها ( ٢٢٠ فرد ) من العاملين بمدارس العينة ممن يتعاملون بشكل مباشر وبصفة مستمرة مع الطلاب ذوى المشكلات السلوكية وكذلك مشرفى الأنشطة .

---

(*) أنظر : ملحق رقم (٣) أسماء مدارس العينة ( لدى الباحث ) .

**والجدول التالى يوضح وظائف أفراد العينة ونسبتهم المئوية :**

**جدول رقم ( ٢ )**

**يوضح وظائف أفراد العينة ونسبتهم المئوية**

| م | الوظيفـــــــــة | ك | % |
|---|---|---|---|
| ١ | مدير / ناظر | ٢١ | ٩,٥ |
| ٢ | وكيل / وكيل نشاط | ٢٦ | ١١,٨ |
| ٣ | مدرس أول / مدرس | ٦٥ | ٢٩,٦ |
| ٤ | أخصائي نفسي | ١٦ | ٧,٣ |
| ٥ | أخصائي اجتماعي ( مشرف نشاط اجتماعي ) | ٢٧ | ١٢,٣ |
| ٦ | مشرف نشاط رياضي وكشفي | ٢٢ | ١٠ |
| ٧ | مشرف نشاط ثقافي | ٢١ | ٩,٥ |
| ٨ | مشرف نشاط فني | ٢٢ | ١٠ |
| | المجمـــــــــــوع | ٢٢٠ | ١٠٠ |

يتضح من الجدول السابق تنوع وظائف أفراد العينة من المختصين والمتخصصين في التعامل مع المشكلات السلوكية للطلاب ، كما أن وظيفة مدرس أول / مدرس كانت أعلى النسب المئوية ( ٢٩,٦% ) بالنسبة لبقية وظائف العينة ، وذلك لانها الوظيفة الأكثر تواجدا بالمدرسة الثانوية .

**أما عن توزيع استمارات الاستبيان على محافظات العينة ونسبتهم المئوية فالجدول التالى يوضح ذلك :**

**جدول رقم ( ٣ )**

**يوضح توزيع استمارات الاستبيان على محافظات الدراسة ونسبتهم المئوية**

| م | المحافظـــــــــات | عدد الاستمارات | % |
|---|---|---|---|
| ١ | القاهـــرة | ١٢٣ | ٥٥,٩ |
| ٢ | الإسكندرية | ٥٤ | ٢٤,٥ |
| ٣ | المنيـــا | ٤٣ | ١٩,٦ |
| | المجمـــــــــوع | ٢٢٠ | ١٠٠ |

يتضـــح مـــن الجدول السابق أن محافظة القاهرة حصلت على النسبة الأعلى من الاستمارات ٥٥,٩% ، تليها محافظة الاسكندرية ٢٤,٥%، واخيرا محافظه المنيا ١٩,٦%، وقد جاءت هذه النسب طبيعية ومكافئة لعينة المدارس التى تم اختيارها بكل محافظة حيث كانت عينة مدارس القاهرة الأكبر عددا تليها الاسكندرية ثم المنيا وفقا لإجمالي المدارس بكل محافظه، كما جاء فى جدول رقم (١) .

### ٣ – أساليب المعالجة الإحصائية :

استخدم الباحث فى تحليل نتائج دراسته مايلى :

- النسب المئوية لتكرارات الاستجابات على عبارات الاستبيان.
- الوزن النسبى : ويتم حسابه كالآتي :

التقدير الرقمى = ٣ x موافق بدرجه كبيرة + ٢ x موافق بدرجة متوسطة + ١ x غير موافق

$$\text{الوزن النسبى} = \frac{\text{التقدير الرقمى}}{\text{( ن ) مجموع افراد العينة}} \times ١٠٠$$

- ترتيب العبارات عن طريق الوزن النسبى.

## نتائج الدراسة الميدانية :

ويتم عرضها على النحو التالى :

### ١ – النتائج الخاصة بالمحور الأول : انواع المشكلات السلوكية بالمرحلة الثانوية :

يوضح الجدول رقم ( ٤ ) التالى استجابات العينة حول أنواع المشكلات السلوكية للطلاب من حيث التكرارات والنسب المئوية والوزن النسبى والترتيب.

جدول رقم ( ٤ )

يوضح استجابات العينة حول انواع المشكلات السلوكية

( التكرارات – النسب المئوية – الوزن النسبى – الترتيب )

| م | أنواع المشكلات السلوكية | الاستجابات | | | | | | الوزن النسبى | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | موافق بدرجة كبيرة | | موافق بدرجة متوسطة | | غير موافق | | | |
| | | ك | % | ك | % | ك | % | | |
| ١ | السلوك العدوانى بين الطلاب بعضهم البعض | ١٤٢ | ٦٤,٥٠ | ٥٣ | ٢٤,١ | ٢٥ | ١١,٤ | ٢٥٣,٢ | ١ |
| ٢ | الهروب من المدرسة | ٩٠ | ٤٠,٩ | ٩٦ | ٤٣,٦ | ٣٤ | ١٥,٥ | ٢٢٥,٥ | ٦ |
| ٣ | الغياب المتكرر | ١٠٨ | ٤٩,١ | ٩٨ | ٤٤,٥ | ١٤ | ٦,٤ | ٢٤٢,٧ | ٢ |
| ٤ | السرقة | ٨١ | ٣٦,٨ | ٩٠ | ٤٠,٩ | ٤٩ | ٢٢,٣ | ٢١٤,٥ | ٨ |
| ٥ | التدخين | ١٠٨ | ٤٩,١ | ٧١ | ٣٢,٣ | ٤١ | ١٨,٦ | ٢٣٠,٥ | ٥ |
| ٦ | الكذب | ١١١ | ٥٠,٥ | ٩١ | ٤١,٤ | ١٨ | ٨,٢ | ٢٤٢,٣ | ٣ |
| ٧ | تعاطى المخدرات | ٨٣ | ٣٧,٧ | ٩٤ | ٤٢,٧ | ٤٣ | ١٩,٥ | ٢١٨,٢ | ٧ |
| ٨ | اعتداء الطلاب على المدرسين | ١٠٩ | ٤٩,٥ | ٨٦ | ٣٩,١ | ٢٥ | ١١,٤ | ٢٣٨,٢ | ٤ |

يتضح من الجدول أنّ السلوك العدوانى بين الطلاب بعضهم البعض هو أكثر المشكلات السلوكية شيوعا فى المرحلة الثانوية ، حيث جاءت فى الترتيب الاول بوزن نسبى ٢٥٣,٢ ، تليها مشكلة الغياب المتكرر فى الترتيب الثانى بوزن نسبى ٢٤٢,٧، وفى الترتيب الثالث جاءت مشكلة الكذب بوزن نسبى ٢٤٢,٣، أما مشكلة اعتداء الطلاب على المدرسين فجاءت فى الترتيب الرابع بوزن نسبى ٢٣٨,٢، وفى الترتيب الخامس مشكلة التدخين بوزن نسبى ٢٣٠,٥، ثم مشكلة الهروب من المدرسة فى الترتيب السادس بوزن نسبى ٢٥٥,٥ ، تليها مشكلة تعاطى المخدرات بوزن نسبى ٢١٨,٢ ، وفى الترتيب الثامن والأخير كانت مشكله السرقة بوزن نسبى ٢١٤,٥ .

ويلاحظ من الجدول ارتفاع نسبة من وافقوا بدرجه كبيرة على المشكلات السلوكية الواردة بالجدول حيث تراوحت النسبة بين ٣٦,٨ % الى ٦٤,٥ % وتراوحت نسبة من وافقوا بدرجة متوسطة بين ٢٤,١ % الى ٤٤,٥ % اما من لم يوافقوا على تلك المشكلات فكانت نسبتهم هى الأقل حيث تراوحت بين ٦,٤ % الى ٢٢,٣ % من مجموع افراد العينة ، مما يشير الى أن الغالبية العظمى من العينة تؤكد وجود تلك المشكلات بالمرحلة الثانوية مما يؤكد مشكله الدراسة .

٢- النتائج الخاصة بالمحور الثانى : مظاهر المشكلات السلوكية بالمرحلة الثانوية :

يوضح الجدول رقم ( ٥ ) التالى استجابات العينة حول مظاهر المشكلات السلوكية للطلاب من حيث التكرارات والنسب المئوية والوزن النسبى والترتيب :

جدول رقم ( ٥ )

يوضح استجابات العينة حول مظاهر المشكلات السلوكية

( التكرارات – النسب المئوية – الوزن النسبى – الترتيب )

| م | مظاهر المشكلات السلوكية | الاستجابات | | | | | | الوزن النسبى | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | موافق بدرجة كبيرة | | موافق بدرجة متوسطة | | غير موافق | | | |
| | | ك | % | ك | % | ك | % | | |
| ١ | المشاجرات العنيفة بين الطلاب بعضهم البعض | ١٤١ | ٦٤,١ | ٦٢ | ٢٨,٢ | ١٧ | ٧,٧ | ٢٥٦,٤ | ١ |
| ٢ | التعدى على المدرسين بألفاظ غير لائقة | ٨٥ | ٣٨,٦ | ١٠٩ | ٤٩,٥ | ٢٦ | ١١,٨ | ٢٢٦,٨ | ١٠ |
| ٣ | تخريب دورات المياه بالمدرسة | ٩٨ | ٤٤,٥ | ٩٩ | ٤٥ | ٢٣ | ١٠,٥ | ٢٣٤,١ | ٦ |
| ٤ | رفض النصح والتوجيه من جانب المسئولين بالمدرسة | ٩٤ | ٤٢,٧ | ٩٤ | ٤٢,٧ | ٣٢ | ١٤,٥ | ٢٢٨,٢ | ٩ |
| ٥ | التعدى على المدرسيين بالأيدي | ٨١ | ٣٦,٨ | ٩٠ | ٤٠,٩ | ٤٩ | ٢٢,٣ | ٢١٤,٥ | ١٥ |
| ٦ | إتلاف ممتلكات الطلاب بعضهم لبعض | ٨٩ | ٤٠,٥ | ٩٩ | ٤٥ | ٣٢ | ١٤,٥ | ٢٢٥,٩ | ١١ |

تابع جدول رقم ( ٥ )

| م | مظاهر المشكلات السلوكية | الاســـــــتجابات | | | | | | الوزن النسبى | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | موافق بدرجة كبيرة | | موافق بدرجة متوسطة | | غير موافق | | | |
| | | ك | % | ك | % | ك | % | | |
| ٧ | بعض الطلاب يعرضون أنفسهم للخطر | ٨٢ | ٣٧,٣ | ٩٦ | ٤٣,٦ | ٤٢ | ١٩,١ | ٢١٨,٢ | ١٤ |
| ٨ | عدم الالتزام بتعليمات ادارة المدرسة | ٩٦ | ٤٣,٦ | ٩٩ | ٤٥ | ٢٥ | ١١,٤ | ٢٣٢,٣ | ٧ |
| ٩ | تدمير واتلاف اثاث المدرسة | ١٠٧ | ٤٨,٦ | ٨٤ | ٣٨,٢ | ٢٩ | ١٣,٢ | ٢٣٥,٥ | ٥ |
| ١٠ | اتلاف الاجهزة والوسائل التعليمية بالمدرسة | ٩٤ | ٤٢,٧ | ٩٦ | ٤٣,٦ | ٣٠ | ١٣,٦ | ٢٢٩,١ | ٨ |
| ١١ | تخريب بعض أجزاء بالمبنى المدرسى | ١٢١ | ٥٥ | ٧٤ | ٣٣,٦ | ٢٥ | ١١,٤ | ٢٣٤,٦ | ٢ |
| ١٢ | التهكم والسخرية على المدرسين فى حضورهم | ٩٩ | ٤٥ | ٩٣ | ٤٢,٣ | ٢٨ | ١٢,٧ | ٢٣٢,٣ | ٧ |
| ١٣ | التفوه بألفاظ غير لائقة أمام المدرسين | ٨١ | ٣٦,٨ | ١١١ | ٥٠,٥ | ٢٨ | ١٢,٧ | ٢٢٤,١ | ١٢ |
| ١٤ | مخاطبة المدرسين بصوت عال وبالتلويح بالأيدى | ٨٦ | ٣٩,١ | ٩٧ | ٤٤,١ | ٣٧ | ١٦,٨ | ٢٢٢,٣ | ١٣ |
| ١٥ | عدم الاذعان لأوامر المدرسين داخل حجرات الدراسة | ٩٨ | ٤٤,٥ | ١٠٤ | ٤٧,٣ | ١٨ | ٨,٢ | ٢٣٦,٤ | ٤ |
| ١٦ | إثارة الفوضى والشغب اثناء الحصص | ١١٤ | ٥١,٨ | ٨٤ | ٣٨,٢ | ٢٢ | ١٠ | ٢٤١,٨ | ٣ |

يتضح من الجدول ان اكثر مظاهر المشكلات السلوكية انتشارا بين طلاب المرحلة الثانوية هى المشاجرات العنيفة بين الطلاب ، حيث جاءت فى الترتيب الأول بوزن نسبى ٢٥٦,٤ ، يليها تخريب المبنى المدرسى فى الترتيب الثانى بوزن نسبى ٢٤٣,٦ ، وفى الترتيب الثالث جاءت إثارة الفوضى والشغب أثناء الحصص بوزن نسبى ٢٤١,٨ ، ثم عدم الإذعان لأوامر المدرسين فى الترتيب الرابع بوزن نسبى ٢٣٦,٤ ، وفى الترتيب الخامس تدمير أثاث المدرسة بوزن نسبى ٢٣٥,٥ ، وفى الترتيب السادس تخريب دورات المياه بوزن نسبى ٢٣٤,١ ، أما عن عدم الالتزام بتعليمات إدارة المدرسة ، وأيضا التهكم على المدرسين فقد جاءا فى الترتيب السابع بوزن نسبى واحد هو ٢٣٢,٣ .

وفى الترتيب الثامن اتلاف الاجهزة والوسائل التعليمية بوزن نسبى ٢٢٩,١ ، يليه فى الترتيب التاسع رفض النصح والتوجيه بوزن نسبى ٢٢٨,٢ ، وفى الترتيب العاشر التعدى على المدرسين بألفاظ غير لائقة بوزن نسبى ٢٢٦,٨ ، ثم فى الترتيب الحادى عشر إتلاف ممتلكات الطلاب بوزن نسبى ٢٢٥,٩ ، وفى الترتيب الثانى عشر التفوه بألفاظ غير لائقة بوزن نسبى ٢٤٤,١ ، وجاءت مخاطبة المدرسين بصوت عال فى الترتيب الثالث عشر بوزن نسبى ٢٢٢,٣، يليها تعريض الطلاب أنفسهم للخطر بوزن نسبى ٢١٨,٢ ، ثم فى الترتيب الخامس عشر والأخير التعدى على المدرسين بالأيدي بوزن نسبى ٢١٤,٥ .

وبوجه عام تشير النسب المئوية الواردة بالجدول سواء لمن وافقوا بدرجة كبيرة او بدرجة متوسـطة علـى مظاهـر المشـكلات السلوكية الى اتفاق معظم افراد العينه على هذه المظاهر وشـيوعها بين طلاب المرحلة الثانوية . وقد يرجع هذا الى عدم توجيه طاقات وقدرات الطلاب الذيـن يمـرون بمـرحلة المراهقة بما فيها من نمو وزيادة فى قدرات الطلاب الى توظيف هذه الطاقـات فـى ممارسـة الأنشطة بمدارسهم مما يعود عليهم بالنفع والفائدة ويجنبهم التصرفات السلوكية غير اللائقة .

**٣ – النتائج الخاصة بالمحور الثالث : اسباب المشكلات السلوكية :**

يشمل عرض نتائج هذا المحور خمسة جداول من الجدول رقم (٦) حتى الجدول رقم (١٠) وفيما يلى عرضها بالترتيب :

يوضح الجدول رقم ( ٦ ) التالى استجابات العينة حول أسباب المشكلات التى ترجع إلى الأسرة من حيث التكرارات والنسب المئوية والوزن النسبى والترتيب :

**جدول رقم ( ٦ )**

**يوضح استجابات العينة حول اسباب المشكلات السلوكية التى ترجع إلى الأسرة**

**( التكرارات – النسب المئوية – الوزن النسبى – الترتيب )**

| م | الأسـباب | الاسـتجابات: موافق بدرجة كبيرة | | موافق بدرجة متوسطة | | غير موافق | | الوزن النسبى | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % | ك | % | | |
| ١ | التدليل الزائد من جانب الأب او الأم | ١٣٧ | ٦٢,٣ | ٦٧ | ٣٠,٥ | ١٦ | ٧,٣ | ٢٥٥ | ١ |
| ٢ | غياب الأب عن المنزل بسبب عمله بالخارج | ١٠٨ | ٤٩,١ | ٩٨ | ٤٤,٥ | ١٤ | ٦,٤ | ٢٤٢,٧ | ٣ |
| ٣ | الثراء الشديد لبعض الأسر | ١٠٠ | ٤٥,٥ | ٩٨ | ٤٤,٥ | ٢٢ | ١٠ | ٢٣٥,٥ | ٦ |
| ٤ | القسوة الزائدة فى المعاملة من جانب الأب او الام | ١٠٨ | ٤٩,١ | ٨٤ | ٣٨,٢ | ٢٨ | ١٢,٧ | ٢٣٦,٤ | ٥ |
| ٥ | الام تهتم بعملها اكثر من اهتمامها بأبنائها | ٨١ | ٣٦,٨ | ٩٣ | ٤٢,٣ | ٤٦ | ٢٠,٩ | ٢١٥,٩ | ١١ |
| ٦ | الفقر الشديد لبعض الأسر | ١١٥ | ٥٢,٣ | ٧١ | ٣٢,٣ | ٣٤ | ١٥,٥ | ٢٣٦,٨ | ٤ |
| ٧ | طلاق الام من الأب وزواجها بآخر | ٨٢ | ٣٧,٣ | ١٠٦ | ٤٨,٢ | ٣٢ | ١٤,٥ | ٢٢٢,٧ | ١٠ |
| ٨ | زواج الأب بأخرى غير الام | ٩٨ | ٤٤,٥ | ٩٣ | ٤٢,٣ | ٢٩ | ١٣,٢ | ٢٣١,٤ | ٨ |
| ٩ | الشجار الدائم بين الأب والام أمام الأبناء | ٩٩ | ٤٥ | ٩٨ | ٤٤,٥ | ٢٣ | ١٠,٥ | ٢٣٤,٥ | ٧ |
| ١٠ | إهمال الأب والام للأبناء وعدم توجيه النصح لهم | ١٢٤ | ٥٦,٤ | ٨٣ | ٣٧,٧ | ١٣ | ٥,٩ | ٢٥٠,٥ | ٢ |
| ١١ | اهتمام الام بشئونها الخاصة اكثر من اهتمامها بأبنائها | ٨٣ | ٣٧,٧ | ١٠٩ | ٤٩,٥ | ٢٨ | ١٢,٧ | ٢٢٥ | ٩ |
| ١٢ | الأب يعود للمنزل متأخرا مما لا يسمح له بالجلوس مع أبنائه ومناقشة مشاكلهم . | ١٠٨ | ٤٩,١ | ٨٥ | ٣٨,٦ | ٢٧ | ١٢,٣ | ٢٣٦,٨ | ٤ |

يتضح من الجدول ان هناك أسباب كثيرة للمشكلات السلوكية للطلاب بالمرحلة الثانوية ترجع الى الأسرة ، حيث جاء التدليل الزائد من جانب الأب والأم فى الترتيب الأول على راس هذه الأسباب وبوزن نسبى ٢٥٥ ، وفى الترتيب الثانى جاء إهمال الأب أو الأم للأبناء بوزن نسبى ٢٥٠,٥ ، يليه فى الترتيب الثالث غياب الأب عن المنزل بسبب عمله فى الخارج بوزن نسبى ٢٤٢,٧ ، وفى الترتيب الرابع جاءا سببان هما الفقر الشديد لبعض الأسر ، وعودة الأب متأخرا للمنزل مما لا يسمح بجلوسه مع أبنائه ومناقشتهم حيث كان وزنهما النسبي واحدا هو ٢٣٦,٨ ، وجاء فى الترتيب الخامس الشجار الدائم بين الأب والام بوزن نسبى ٢٣٤,٥ .

أما الترتيب الثامن فجاء فيه زواج الأب بأخرى غير الام بوزن نسبى ٢٣١,٤ ، يليه فى الترتيب التاسع اهتمام الام بشئونها الخاصة اكثر من اهتمامها بأولادها بوزن نسبى ٢٢٥ ، وفى الترتيب العاشر طلاق الام من الأب وزواجها بآخر بوزن نسبى ٢٢٢,٧ ، أما الترتيب الحادى عشر والأخير فجاء فيه اهتمام الام بعملها اكثر من اهتمامها بأبنائها بوزن نسبى ٢١٥,٩ .

ويلاحظ من الجدول أن غالبية الأسباب الواردة بالجدول إنما ترجع فى جوهرها إلى إهمال أو غياب الرقابة والرعاية الوالدية سواء من جانب الأب أو الأم ، ويؤكد هذا العبارات الواردة فى الترتيب الثانى، والثالث ، والرابع ، والثامن ، والتاسع ، والعاشر ، والحادى عشر .

أما بقية الأسباب بالجدول فتعود إلى سوء معاملة الوالدين للأبناء سواء بالتدليل الزائد أو القسوة الزائدة أو إعطائهم أموال اكثر من اللازم ، أو الشجار أمامهم ، مما يدل على نقص أو عدم خبرة آباء وأمهات هؤلاء الطلاب ذوى المشكلات السلوكية بكيفية التعامل مع أبنائهم بأساليب تربوية سليمة .

هذا ويوضح جدول رقم ( ٧ ) التالى استجابات العينة حول أسباب المشكلات السلوكية التى ترجع الى المجتمع المدرسى من حيث التكرارات والنسب المئوية والوزن النسبى والترتيب :

## جدول رقم ( ٧ )

**يوضح استجابات العينة حول اسباب المشكلات السلوكية التى ترجع إلى المجتمع المدرسى**

**( التكرارات – النسب المئوية – الوزن النسبى – الترتيب )**

| م | الأســـــــــباب | الاستجابات | | | | | | الوزن النسبى | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | موافق بدرجة كبيرة | | موافق بدرجة متوسطة | | غير موافق | | | |
| | | ك | % | ك | % | ك | % | | |
| ١ | سوء معاملة المدرسيين للطلاب . | ١١٣ | ٥١,٤ | ٤٩ | ٢٢,٣ | ٥٨ | ٢٦,٤ | ٢٢٥ | ٧ |
| ٢ | تخاذل النظام المدرسى فى تحقيق الانضباط بين الطلاب. | ٨٢ | ٣٧,٣ | ١١٥ | ٥٢,٣ | ٢٣ | ١٠,٥ | ٢٢٦,٨ | ٤ |
| ٣ | غياب القدوة الحسنة . | ١٠٢ | ٤٦,٤ | ٨٥ | ٣٨,٦ | ٣٣ | ١٥ | ٢٣١,٤ | ٣ |
| ٤ | العلاقات المتوترة غير المستقرة بين المدرسين والطلاب. | ٦٠ | ٢٧,٣ | ١١٠ | ٥٠ | ٥٠ | ٢٢,٧ | ٢٠٤,٥ | ١١ |
| ٥ | صــدور بعــض الأفعال والأقوال غير اللائقة من جانب المدرسين داخل حجرات الدراسة . | ٨٠ | ٣٦,٤ | ٨٤ | ٣٨,٢ | ٥٦ | ٢٥,٥ | ٢١٠,٩ | ٩ |
| ٦ | ادارة المدرسة دائما تجامل المدرس على حساب الطالب حتى لو كان الطالب مظلوما . | ١١٣ | ٥١,٤ | ٦٩ | ٣١,٤ | ٣٨ | ١٧,٣ | ٢٣٤,١ | ٢ |
| ٧ | اللوم والتوبيخ باستمرار للطلاب من جانب المدرسين . | ٥٥ | ٢٥ | ٩٩ | ٤٥ | ٦٦ | ٣٠ | ١٩٢,٣ | ١٢ |
| ٨ | بعض المدرسين يتعمد عقاب الطلاب أمام المدرسة كلها فى طابور الصباح . | ٧٤ | ٣٣,٦ | ٨٤ | ٣٨,٢ | ٦٢ | ٢٨,٢ | ٢٠٥,٥ | ١٠ |
| ٩ | قلة وعى المدرسين بحساسية مرحلة المراهقة التى يمر بها الطلاب فى المرحلة الثانوية وكيفيه التعامل معها . | ٧٨ | ٣٥,٥ | ١٢٢ | ٥٥,٥ | ٢٠ | ٩,١ | ٢٢٦,٤ | ٥ |
| ١٠ | الشعور بالإحباط الذى ينتاب الطلاب كلما حاولوا مناقشة بعض المدرسين . | ٨٠ | ٣٦,٤ | ١٠٥ | ٤٧,٧ | ٣٥ | ١٥,٩ | ٢٢٠,٥ | ٨ |
| ١١ | ضــعف قــدرة وإمكانــات المدرسة على إشباع حاجات وهوايات الطلاب . | ٨٤ | ٣٨,٢ | ١٠٨ | ٤٩,١ | ٢٨ | ١٢,٧ | ٢٢٥,٥ | ٦ |
| ١٢ | عــزوف الطــلاب عن ممارسة الأنشطة نتيجة الإشراف غير الكفء على الأنشطة المدرسية . | ٩٨ | ٤٤,٥ | ٩٣ | ٤٢,٣ | ٢٩ | ١٣,٢ | ٢٣١,٤ | ٣ |
| ١٣ | الــنقص الشديد فى الملاعب والأجهزة اللازمة لممارسة الأنشطة المدرسية التى تستثمر طاقات الطلاب . | ١١٢ | ٥٠,٩ | ٨٧ | ٣٩,٥ | ٢١ | ٩,٥ | ٢٤١,٤ | ١ |

يتضـــح مـــن الجدول السابق ان النقص الشديد فى الملاعب والأجهزة اللازمة للممارسة الأنشـــطة المدرســـية هو أول أسباب المشكلات السلوكية التى ترجع الى المجتمع المدرسى حيث كـــان وزنه النسبى ٢٤١,٤ ، يليه فى الترتيب الثانى مجاملة إدارة المدرسة للمدرس على حساب الطالب حيث كان وزنه النسبى ٢٣٤,١ ، وفى الترتيب الثالث جاء غياب القدوة الحسنة ، وأيضا عزوف الطلاب عن ممارسة الأنشطة نتيجة الإشراف غير الكفء حيث كان وزنهما النسبى واحد هـــو ٢٣١,٤، وفى الترتيب الرابع جاء تخاذل النظام المدرسى عن تحقيق الانضباط بين الطلاب بـــوزن نسبى ٢٢٦,٨ ، يليه فى الترتيب الخامس قلة وعى المدرسين بحساسية مرحلة المراهقة بـــوزن نســـبى ٢٢٦,٤ ، وفى الترتيب السادس جاء ضعف قدرة وإمكانات المدرسة على إشباع حاجـــات الطـــلاب بـــوزن نسبى ٢٢٥,٥ ، اما الترتيب السابع فجاء فيه سوء معاملة المدرسين

للطـــلاب بـــوزن نســـبى ٢٢٥ ، يلـــيه فى الترتيب الثامن شعور الطلاب بالإحباط عند مناقشة المدرســـين بـــوزن نســـبى ٢٢٠,٥ ، وفى الترتيب التاسع صدور بعض الأفعال او الأقوال غير اللائقـــة مـــن المدرسين داخل حجرات الدراسة بوزن نسبى ٢١٠,٩ ، وفى الترتيب العاشر جاء تعمُّـــد بعـــض المدرسين عقاب الطلاب فى طابور الصباح بوزن نسبى ٢٢٠٥,٥ ، ثم جاء توتر العلاقـــات بيـــن المدرســـين والطلاب فى الترتيب الحادى عشر بوزن نسبى ٢٠٤,٥ ، يليه فى الترتيب الثانى عشر والأخير توبيخ الطلاب باستمرار من جانب المدرسين بوزن نسبى ١٩٢,٣ .

ويلاحـــظ من الجدول أن المدرسين عامل اساسى فى أسباب المشكلات السلوكية للطلاب بالمرحلة الثانوية التى ترجع الى المجتمع المدرسى ، ويتضح ذلك اذا تأملنا العبارات فى الترتيب الخـــامس ، والســـابع ، والثامن ، والتاسع ، والعاشر ، والحادى عشر ، والثانى عشر . هذا مع ملاحظـــة ان هذه الأسباب التى ترجع الى المدرسين لم تحتل المراكز الأولى ، اذ سبقتها فى ذلك الإدارة المدرســـيه التى لا توفر الملاعب او الأجهزة اللازمة لممارسة النشاط وتجامل المدرسين علـــى حســـاب الطلاب ، وكذلك تتخاذل فى تحقيق النظام بين الطلاب ، وغير ذلك من الاسباب الواردة بالجدول والتى جاءت فى الترتيب الأول ، والثانى ، والرابع .

يوضـــح جدول رقم ( ٨ ) التالى استجابات العينة حول أسباب المشكلات التى ترحع الى الطالب نفسه من حيث التكرارات والنسب المئوية والوزن النسبى والترتيب :

**جدول رقم ( ٨ )**

**يوضح استجابات العينة حول اسباب المشكلات السلوكية التى ترجع إلى الطالب نفسه**

**( التكرارات – النسب المئوية – الوزن النسبى – الترتيب )**

| م | الأســـــــباب | الاستجابات: موافق بدرجة كبيرة ك | % | موافق بدرجة متوسطة ك | % | غير موافق ك | % | الوزن النسبى | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | الشعور بالوحدة والعزلة داخل الفصل . | ١٤٠ | ٦٣,٦ | ٦٠ | ٢٧,٣ | ٢٠ | ٩,١ | ٢٥٤,٥ | ٢ |
| ٢ | ضعف ثقة الطالب بنفسه . | ٦٨ | ٣٠,٩ | ١٤٢ | ٦٤,٥ | ١٠ | ٤,٥ | ٢٢٦,٤ | ٧ |
| ٣ | بعـــض الطـــلاب لا يشـــعرون بالذنب تجاه ما يمارسونه من اخطاء وسلوكيات غير لائقة . | ١٣٢ | ٦٠ | ٦٨ | ٣٠,٩ | ٢٠ | ٩,١ | ٢٥٠,٩ | ٣ |
| ٤ | بعـــض الطـــلاب لا يعـــرفون كيف يحصلون على حقوقهم الشخصية إلا بالعنف . | ١٤٦ | ٦٦,٤ | ٦٥ | ٢٩,٥ | ٩ | ٤,١ | ٢٦٢,٣ | ١ |
| ٥ | كثير من الطلاب لديهم شعور داخلى بكراهية المدرسين لهم . | ٩٣ | ٤٢,٣ | ١٠٧ | ٤٨,٦ | ٢٠ | ٩,١ | ٢٣٣,٢ | ٦ |
| ٦ | الطبـــيعه النفســـيه لمرحلة المراهقة التى يمر بها الطالب فى المرحلة الثانوية . | ١١٢ | ٥٠,٩ | ٩١ | ٤١,٤ | ١٧ | ٧,٧ | ٢٤٣,٢ | ٤ |
| ٧ | بعض الطلاب تتوفر لديهم دوافع فطرية لممارسه العنف . | ١١٣ | ٥١,٤ | ٨١ | ٣٦,٨ | ٢٦ | ١١,٨ | ٢٣٩,٥ | ٥ |

يتضـــح مـــن الجدول السابق ان عدم معرفة بعض الطلاب بكيفيه الحصول على حقوقهم الشخصـــية إلا بالعنف هو أول أسباب المشكلات السلوكية التى ترجع الى الطالب نفسه حيث جاء فـــى الترتيب الاول بوزن نسبى ٢٦٢,٣، يليه فى الترتيب الثانى الشعور بالوحدة والعزلة داخل الفصل بوزن نسبى ٢٥٤,٥، ثم فى الترتيب الثالث جاء عدم شعور بعض الطلاب بالذنب تجاه ما يمارســـونه مـــن ســـلوكيات غير لائقة بوزن نسبى ٢٥٠,٩، وفى الترتيب الرابع جاءت الطبيعة النفسية لمرحلة المراهقة التى يمر بها الطالب بوزن نسبى ٢٤٣,٢، أما كون بعض الطلاب تتوفر لديهـــم دوافع فطرية لممارسة العنف فقد جاء فى الترتيب الخامس بوزن نسبى ٢٣٩,٥، يليه فى الترتيـــب الســـادس كـــثرة الطلاب الذين لديهم شعور داخلى بكراهية المدرسين لهم بوزن نسبى ٢٣٣,٢، أما فى الترتيب السابع والأخير فقد جاء ضعف ثقة الطلاب بأنفسهم بوزن نسبى٢٢٦,٤.

ويلاحـــظ من الجدول ان نسبة من وافقوا بدرجة كبيرة على الأسباب الواردة بالجدول من الترتيب الأول وحتى الترتيب الخامس اكثر من نصف العينة حيث تراوحت نسبة من اشاروا الى هذه الأسباب بين ٥١,٤ % الى ٦٦,٤ % من مجموع أفراد العينة ، كما توضح ذلك أيضا النسب المـــئويه المنخفضة لغير الموافقين على الأسباب الواردة بالجدول ، والتى تراوحت بين ٤,١ % الـــى ١١,٨ % أن هناك شبه إجماع بين أفراد العينة على مصداقية تلك الأسباب وبالتالى أهمية علاج تلك المشكلات السلوكية التى ترجع الى الطلاب أنفسهم .

يوضـــح جدول رقم ( ٩ ) التالى استجابات العينة حول أسباب المشكلات التى ترجع الى جماعة الرفاق من حيث التكرارات والنسب المئوية والوزن النسبى والترتيب :

**جدول رقم ( ٩ )**

**يوضح استجابات العينة حول اسباب المشكلات السلوكية التى ترجع إلى جماعه الرفاق**

**( التكرارات — النسب المئوية — الوزن النسبى — الترتيب )**

| م | الأســـــــباب | الاســـــــتجابات | | | | | | الوزن النسبى | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | موافق بدرجة كبيرة | | موافق بدرجة متوسطة | | غير موافق | | | |
| | | ك | % | ك | % | ك | % | | |
| ١ | تشجيع الطالب على الهروب من المدرسة | ١٤٨ | ٦٧,٣ | ٥٧ | ٢٥,٩ | ١٥ | ٦,٨ | ٢٦٠,٥ | ٢ |
| ٢ | تشجيع الطالب على التدخين | ١١٧ | ٥٣,٢ | ٨٥ | ٣٨,٦ | ١٨ | ٨,٢ | ٢٤٥ | ٤ |
| ٣ | تشجيع الطالب على سوء معاملة المدرسين | ١١٢ | ٥٥,٥ | ٦٧ | ٣٠,٥ | ٣١ | ١٤,١ | ٢٤١,٤ | ٨ |
| ٤ | تشجيع الطالب على عدم الاذعان لتعليمات ادارة المدرسة | ١١٧ | ٥٣,٢ | ٨١ | ٣٦,٨ | ٢٢ | ١٠ | ٢٤٣,٢ | ٦ |
| ٥ | تشجيع الطالب على سوء معاملة والديه | ١١٩ | ٥٤,١ | ٧٤ | ٣٣,٦ | ٢٧ | ١٢,٣ | ٢٤١,٨ | ٧ |
| ٦ | تشجيع الطالب على الغياب من المدرسة | ١٢٢ | ٥٥,٥ | ٧٤ | ٣٣,٦ | ٢٤ | ١٠,٩ | ٢٤٤,٥ | ٥ |
| ٧ | تشجيع الطالب على العنف والسلوك العدوانى | ١٤٣ | ٦٥ | ٦٣ | ٢٨,٦ | ١٤ | ٦,٤ | ٢٥٨,٦ | ٣ |
| ٨ | تشجيع الطالب على إتلاف مرافق المدرسة | ١٥٢ | ٦٩,١ | ٥٩ | ٢٦,٨ | ٩ | ٤,١ | ٢٥٦ | ١ |

يتضح من الجدول ان تشجيع الطلاب على إتلاف مرافق المدرسة هو أول أسباب المشكلات السلوكية التى ترجع الى جماعة الرفاق حيث كان وزنه النسبى ٢٦٥ ، يليه فى الترتيب الثانى تشجيع الطلاب على الهروب من المدرسة بوزن نسبى ٢٦٠,٥ ، وفى الترتيب الثالث جاء تشجيع الطلاب على العنف والسلوك العدوانى بوزن نسبى ٢٥٨,٦ ، ثم تشجيع الطالب على التدخين فى الترتيب الرابع بوزن نسبى ٢٤٥ ، أما عن الترتيب الخامس فجاء فيه تشجيع الطالب على الغياب من المدرسة بوزن نسبى ٢٤٤,٥ ، ثم تشجيع الطالب على عدم الإذعان لتعليمات إدارة المدرسة فى الترتيب السادس بوزن نسبى ٢٤٣,٢ ، وعن تشجيع الطالب على سوء معاملة والديه فقد جاء فى الترتيب السابع بوزن نسبى ٢٤١,٨ ، أما الترتيب الثامن والأخير فقد جاء فيه تشجيع الطالب على سوء معاملة المدرسين بوزن نسبى ٢٤١,٤ .

ويلاحظ أن جميع الأسباب الواردة بالجدول قد وافق عليها بدرجة كبيرة أكثر من نصف العينة ، حيث تراوحت نسبه من أشاروا الى تلك الأسباب بين ٥٣,٢ % الى ٦٩,١ % من مجموع أفراد العينة . ويؤكد هذا خطورة الدور الذى تلعبه جماعة الرفاق وتأثيرها الفعال على سلوكيات الطالب . كما يتضح من الجدول أن إتلاف مرافق المدرسة الذى جاء فى الترتيب الاول هو اكثر المشكلات السلوكية شيوعا بالمرحلة الثانوية حيث يتفق هذا مع ما جاء فى الجدول رقم ( ٥ ) حيث كان ترتيبه الثانى بين مظاهر المشكلات السلوكية بالمرحلة الثانوية .

ويوضح جدول رقم ( ١٠ ) التالى استجابات العينة حول أسباب المشكلات التى ترجع الى المجتمع من حيث التكرارات والنسب المئوية والوزن النسبى والترتيب :

**جدول رقم ( ١٠ )**

**يوضح استجابات العينة حول اسباب المشكلات السلوكية التى ترجع إلى المجتمع**

**( التكرارات – النسب المئوية – الوزن النسبى – الترتيب )**

| م | الأسباب | الاستجابات | | | | | | الوزن النسبى | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | موافق بدرجة كبيرة | | موافق بدرجة متوسطة | | غير موافق | | | |
| | | ك | % | ك | % | ك | % | | |
| ١ | كثير من المسلسلات والأفلام التليفزيونية تتناول شخصية المعلم بالتهكم والسخرية | ١٦٥ | ٧٥ | ٤٨ | ٢١,٨ | ٧ | ٣,٢ | ٢٧١,٨ | ١ |
| ٢ | لا يوجد بالمجتمع الأنشطة التى تستثمر أوقات فراغ الطلاب . | ١٢٢ | ٥٥,٥ | ٩٢ | ٤١,٨ | ٦ | ٢,٧ | ٢٥٢,٧ | ٥ |
| ٣ | ضعف دور المؤسسات الدينية فى توجيه الطلاب وارشادهم للقيم والمبادئ المرغوبة . | ١٥٦ | ٧٠,٩ | ٥٤ | ٢٤,٥ | ١٠ | ٤,٥ | ٢٦٦,٤ | ٢ |

تابع جدول رقم ( ١٠ )

| م | الأسباب | الاستجابات | | | | | | الوزن النسبى | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | موافق بدرجة كبيرة | | موافق بدرجة متوسطة | | غير موافق | | | |
| | | ك | % | ك | % | ك | % | | |
| ٤ | بعض الأفلام السينمائية تظهر إيذاء الآخرين وانزال الرعب بهم من مظاهر الشجاعة | ١٣٠ | ٥٩,١ | ٦٨ | ٣٠,٩ | ٢٢ | ١٠ | ٢٤٩,١ | ٨ |
| ٥ | إظهار البلطجى فى كثير من الأفلام فى صورة البطل الذى يجب تقليده | ١٢٨ | ٥٨,٢ | ٧٣ | ٣٣,٢ | ١٩ | ٨,٦ | ٢٤٩,٥٠ | ٧ |
| ٦ | انتشار الأفلام التى بها كثير من مشاهد الجنس الفاضحة | ١٢٢ | ٥٥,٥ | ٧٦ | ٣٤,٥ | ٢٢ | ١٠ | ٢٤٥,٥ | ١٠ |
| ٧ | كثرة مشاهدة الطالب للمشاجرات ومظاهر العنف فى الشوارع والطرقات | ١٢٤ | ٥٦,٤ | ٧٧ | ٣٥ | ١٩ | ٨,٦ | ٢٤٧,٧ | ٩ |
| ٨ | قلة المساحة الزمنية للبرامج الدينية فى أجهزة وسائل الإعلام . | ١٣٤ | ٦٠,٩ | ٦٧ | ٣٠,٥ | ١٩ | ٨,٦ | ٢٥٢,٣ | ٦ |
| ٩ | ضعف القوانين واللوائح المعمول بها فى مواجهة العنف الشديد والبلطجة | ١٣٢ | ٦٠ | ٧٣ | ٣٣,٢ | ١٥ | ٦,٨ | ٢٥٣,٢ | ٤ |
| ١٠ | قلة اهتمام القيادات السياسية المحلية بتوعية الطلاب بكيفيه مواجهة الانحرافات السلوكية فى المجتمع | ١٣٤ | ٦٠,٩ | ٧٠ | ٣١,٨ | ١٦ | ٧,٣ | ٢٥٣,٦ | ٣ |

يتضح من الجدول السابق أن تناول المسلسلات والأفلام التليفزيونية لشخصيه المُعلم بالسخرية والتهكم هو أول أسباب المشكلات السلوكية التى ترجع الى المجتمع حيث كان وزنه النسبى ٢٧١,٨ ، يليه فى الترتيب الثانى ضعف دور المؤسسات الدينية فى توجيه الطلاب بوزن نسبى ٢٦٦,٤ ، ثم قله اهتمام القيادات السياسية المحلية بتوعية الطلاب فى الترتيب الثالث بوزن نسبى ٢٥٣,٦ ، يليه فى الترتيب الرابع ضعف القوانين المعمول بها فى مواجهة العنف بوزن نسبى ٢٥٣,٢ ، وفى الترتيب الخامس جاء عدم وجود أنشطه بالمجتمع تستثمر أوقات فراغ الطلاب بوزن نسبى ٢٥٢,٧ ، أما الترتيب السادس فجاء فيه قلة المساحة الزمنية للبرامج الدينية فى أجهزة وسائل الإعلام بوزن نسبى ٢٥٢,٣ ، ثم إظهار البلطجى فى كثير من الأفلام فى صورة البطل الذى يجب تقليده فى الترتيب السابع بوزن نسبى ٢٤٩,٥ ، وفى الترتيب الثامن جاء إظهار بعض الأفلام السينمائية إيذاء الآخرين وإنزال الرعب بهم من مظاهر الشجاعة بوزن نسبى ٢٤٩,١ ، أما فى الترتيب العاشر والأخير فقد جاء انتشار الأفلام التى بها كثير من مشاهد الجنس الفاضحة بوزن نسبى ٢٤٥,٥ .

ومـن الجـدول يتبين ارتفاع نسبة من وافقوا بدرجة كبيرة على جميع العبارات الواردة بـالجدول حيـث تراوحت نسبتهم المئوية بين ٥٥,٥ % الى ٧٥ % من مجموع أفراد العينة مما يؤكد أن للمجتمع ومؤسساته دور هام وخطير فى القضاء على تلك المشكلات ويؤكد هذا العبارات فى الترتيب الأول ، والسادس ، والسابع ، والثامن ، والعاشر.

**٤ – النتائج الخاصة بالمحور الرابع : دور الأنشطة التربوية فى مواجهة المشكلات السلوكية :**

**يشمل عرض نتائج هذا المحور أربعه جداول من الجدول رقم (١١) الى الجدول (١٤) ، وفيما يلى عرضها بالترتيب :**

**ويوضـح الجدول رقم ( ١١ ) التالى استجابات العينة حول دور الأنشطة الاجتماعية فى مواجهة المشكلات السلوكية من حيث التكرارات والنسب المئوية والوزن النسبى والترتيب :**

**جدول رقم ( ١١ )**

**يوضح استجابات العينة حول دور الأنشطة الاجتماعية فى مواجهة المشكلات السلوكية**

**( التكرارات – النسب المئوية – الوزن النسبى – الترتيب )**

| م | العبارات | الاستجابات: موافق بدرجة كبيرة ك | % | موافق بدرجة متوسطة ك | % | غير موافق ك | % | الوزن النسبى | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | تنفيذ معسكرات خدمه عامة تنمى روح التعاون بين الطلاب | ١٥٧ | ٧١,٤ | ٥٢ | ٢٣,٦ | ١١ | ٥ | ٢٦٦,٤ | ٢ |
| ٢ | تنفـيذ بعـض الـزيارات الداخلية والخارجية التى تسهم فى إكساب الطلاب المعرفة والخبرة . | ١٢٢ | ٥٥,٥ | ٨٩ | ٤٠,٥ | ٩ | ٤,١ | ٢٥١,٤ | ٤ |
| ٣ | تنميه المهارات الاجتماعية فى التعامل مع الآخرين . | ١٦١ | ٧٣,٢ | ٥٠ | ٢٢,٧ | ٩ | ٤,١ | ٢٦٩,١ | ١ |
| ٤ | عقـد الـندوات والمحاضـرات التى تبصر الطلاب بالآثار الوخيمة الناتجة عن السلوك الانحرافى . | ١٢٤ | ٥٦,٤ | ٦٨ | ٣٠,٩ | ٢٨ | ١٢,٧ | ٢٤٣,٦ | ٦ |
| ٥ | تقوية العلاقات بين المدرسين والطلاب عن طريق إشراكهما معا فى ممارسة بعض المسابقات ذات الطابع الاجتماعى . | ١٣٦ | ٦١,٨ | ٧٤ | ٣٣,٦ | ١٠ | ٤,٥ | ٢٥٧,٣ | ٣ |
| ٦ | تقسـيم العمـل بيـن الطلاب فى معسكرات العمل لتعويدهم الاعتماد على النفس والاحساس بالمسئولية . | ١٣٠ | ٥٩,١ | ٦٦ | ٣٠ | ٢٤ | ١٠,٩ | ٢٤٨,٢ | ٥ |
| ٧ | اسـتثمار اوقـات فـراغ الطـلاب فى اجراء البحوث عن المشكلات المدرسية وطرق علاجها من خلال مسابقات بحثية | ١٢٢ | ٥٥,٥ | ٨٩ | ٤٠,٥ | ٩ | ٤,١ | ٢٥١,٤ | ٤ |

يتضح من الجدول أن للأنشطة الاجتماعية دور هام فى مواجهة السلوكية لطلاب المرحلة الـثانوية حيث جاء دور هذه الأنشطة في تنمية المهارات الاجتماعية فى التعامل مع الآخرين فى الترتيـب الاول بوزن نسبى ٢٦٩,١ ، يليه فى الترتيب الثانى تنفيذ معسكرات خدمة عامة تنمى روح الـتعاون بيـن الطـلاب بـوزن نسبى ٢٦٦,٤ ، و فى الترتيب الثالث تقوية العلاقات بين المدرسين و الطلاب عن طريق إشراكهما معا فى ممارسة بعض المسابقات بوزن نسبى ٢٥٧,٣،

ثم تنفيذ بعض الزيارات ، و ايضا استثمار وقت الطلاب فى الترتيب الرابع بوزن نسبى واحد هو ٢٥١,٤ ، أمـــا الترتيـــب الخامس فجاء فيه تقسيم العمل بين الطلاب فى المعسكرات بوزن نسبى ٢٤٨,٢ ، و فـــى الترتيب السادس و الأخير جاء عقد الندوات والمحاضرات التى تبصر بالآثار الوخيمة للسلوك الانحرافي بوزن نسبى ٢٤٣,٦ ٠

و يلاحظ من الجدول إرتفاع النسب المئوية لمن وافقوا بدرجة كبيرة على جميع العبارات الـــواردة بـــالجدول حيث تراوحت نسبهم بين ٥٥,٥% ، إلى ٧٣,٢% ، و انخفاض ملحوظ فى النســب المئوية لمن لم يوافقوا على تلك العبارات حيث تراوحت نسبهم بين ٤,١% الى ١٢,٧% ممـــا يؤكـــد اتفـــاق غالبـــية افراد العينة على الدور الهام والمؤثر الذى يمكن ان تلعبه الأنشطة الأجتماعية فى مواجهة المشكلات السلوكية للطلاب بالمرحلة الثانوية ٠

ويوضـــح جـــدول رقم ( ١٢ ) التالى استجابات العينة حول دور الأنشطة الرياضية فى مواجهة المشكلات السلوكية من حيث التكرارات و النسب المئوية و الوزن النسبى و الترتيب :

جدول رقم ( ١٢ )

يوضح استجابات العينة حول دور الأنشطة الرياضية فى مواجهة المشكلات السلوكية
( التكرارات – النسب المئوية – الوزن النسبى – الترتيب )

| م | العبـــــــــــارات | الاستجابات: موافق بدرجة كبيرة | | موافق بدرجة متوسطة | | غير موافق | | الوزن النسبى | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % | ك | % | | |
| ١ | اســتثمار أوقـــات فراغ الطلاب فى ممارسة الرياضات التى تفيدهم بدنيا وصحيا . | ١٦٣ | ٧٤,١ | ٤٤ | ٢٠ | ١٣ | ٥,٩ | ٢٦٨,٢ | ٣ |
| ٢ | تقويـــة العلاقات بين المدرسين والطلاب عن طريق إشراكهما معا فى بعض المباريات والألعاب مثل كرة القدم او كرة السلة | ١١٢ | ٥٠,٩ | ٩٩ | ٤٥ | ٩ | ٤,١ | ٢٤٦,٨ | ٩ |
| ٣ | تقويـــة العلاقات بين الطلاب بعضهم البعض عن طريق تنمية روح الفـــريق بيـــنهم مـــن خلال تقسيمهم الى فرق كشفية او رياضية . | ١٢٦ | ٥٧,٣ | ٨٥ | ٣٨,٦ | ٩ | ٤,١ | ٢٥٣,٢ | ٥ |
| ٤ | توعـــية الطـــلاب بالعـــادات السلوكية الضارة لصحتهم مثل التدخين وتعاطى المخدرات . | ١٣١ | ٥٩,٥ | ٧٤ | ٣٣,٦ | ١٥ | ٦,٨ | ٢٠٩,١ | ٢ |
| ٥ | اتاحـــه الفرصة للطلاب لممارسة الأنشطة الرياضية بالمدرسة وخاصة العنيفة منها مثل الملاكمة والمصارعة . | ١٣١ | ٥٩,٥ | ٧٠ | ١٨,٢ | ١٩ | ٨,٦ | ١٠٠,٩ | ٦ |
| ٦ | تنظيم معسكرات كشفية فى الخلاء . | ١٢٥ | ٥٦,٨ | ٧٩ | ٣٥,٩ | ١٦ | ٧,٣ | ٢٤٩,٥ | ٨ |
| ٧ | إقامـــة المســـابقات والمباريات الرياضية التى تستثمر طاقات وأوقات فراغ الطلاب وتعود عليهم بالفائدة البدنية . | ١٦٦ | ٧٥,٥ | ٤٦ | ٢٠,٩ | ٨ | ٣,٦ | ٢٧١,٨ | ١ |
| ٨ | تنظيم المسابقات الكشفية بين الطلاب من حين لآخر . | ١١٩ | ٥٤,١ | ٩٢ | ٤١,٨ | ٩ | ٤,١ | ٢٥٠ | ٧ |
| ٩ | تبادل الزيارات مع الاندية الرياضية الشهيرة . | ١٣١ | ٥٩,٥ | ٧٨ | ٣٥,٥ | ١١ | ٥ | ٢٥٤,٥ | ٤ |

يتضح من الجدول ان إقامة المسابقات و المباريات الرياضية التى تستثمر طاقات وأوقات فـراغ الطـلاب هو أول ما يمكن أن تؤديه الأنشطة الرياضية و الكشفية فى مواجهة المشكلات السـلوكية للطلاب حيث كان الوزن النسبى لهذه العبارة ٢٧١,٨ ، يليها فى الترتيب الثانى توعية الطـلاب بالعـادات السلوكية الضارة لصحتهم بوزن نسبى ٢٦٩,١ ، و فى الترتيب الثالث جاء اسـتثمار أوقات فراغ الطلاب فى ممارسة الرياضة الشهيرة بوزن نسبى ٢٦٨,٢ ، وفى الترتيب الرابع جاء تبادل الزيارات مع الأندية الرياضية الشهيرة بوزن نسبى ٢٥٤,٥ ، ثم تقوية العلاقات بين الطلاب بعضهم البعض عن طريق تنمية روح الفريق بينهم فى الترتيب الخامس بوزن نسبى ٢٥٣,٢ ، أما الترتيب السادس فجاء فيه إتاحة الفرصة للطلاب لممارسة الرياضات العنيفة بوزن نسبى ٢٥٠,٩ ، و فى الترتيب السابع تنظيم المسابقات الكشفية بين الطلاب من حين لآخر بوزن نسبى ٢٥٠ ، يليه فى الترتيب الثامن تنظيم معسكرات كشفية فى الخلاء بوزن نسبى ٢٤٩,٥، أما الرتيـب التاسع و الأخير فجاء فيه تقوية العلاقات بين المدرسين و الطلاب عن طريق المباريات بوزن نسبى ٢٤٦,٨ .

ويلاحـظ من الجدول ارتفاع النسب المئوية لمن وافقوا بدرجة كبيرة على جميع العبارات الـواردة بـالجدول حيث تراوحت نسبهم بين ٥٠,٩% الى ٧٥,٥% ، وانخفاض ملحوظ لمن لم يوافقـوا علـى تلـك العبارات ، حيث تراوحت نسبهم بين ٣,٦% الى ٨,٦% من مجموع أفراد العيـنة، مما يشير الى اتفاق معظم افراد العينة على أهمية دور الأنشطة الرياضية و الكشفية فى مواجهة المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الثانوية .

ويوضح جدول رقم ( ١٣ ) التالى استجابات العينة حول دور الأنشطة الثقافية فى مواجهة المشكلات السلوكية من حيث التكرارات وانسب المئوية والوزن النسبى والترتيب :

جدول رقم ( ١٣ )

يوضح استجابات العينة حول دور الأنشطة الثقافية فى مواجهة المشكلات السلوكية

( التكرارات – النسب المئوية – الوزن النسبى – الترتيب )

| م | العبـــــارات | الاستجابات: موافق بدرجة كبيرة ك | % | موافق بدرجة متوسطة ك | % | غير موافق ك | % | الوزن النسبى | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | إكساب الطلاب مهارات التخاطب والتحاور من خلال أنشطة الصحافة والإذاعة المدرسية . | ١٧١ | ٧٧,٧ | ٣٩ | ١٧,٧ | ١٠ | ٤,٥ | ٢٧٣,٢ | ٢ |
| ٢ | تثقيف الطـلاب وتنمية مداركهم من خلال تنظيم المسابقات البحثية عن الموضوعات والقضايا السياسية والاجتماعية المحلية والعالمية . | ١٣٠ | ٥٩,١ | ٨٥ | ٣٨,٦ | ٥ | ٢,٣ | ٢٥٦,٨ | ٦ |

تابع جدول رقم (١٣)

| م | العبـــــــارات | الاســــــتجابات | | | | | | الوزن النسبى | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | موافق بدرجة كبيرة | | موافق بدرجة متوسطة | | غير موافق | | | |
| | | ك | % | ك | % | ك | % | | |
| ٣ | تشــجيع الطلاب على القراءة والاطلاع كاستثمار لأوقات فراغهم بدلا من التشاجر مع بعضهم البعض . | ١٣٧ | ٦٢,٣ | ٧٢ | ٣٢,٧ | ١١ | ٥ | ٢٥٧,٣ | ٥ |
| ٤ | تنظيم الندوات والمحاضرات العلمية حول الموضوعات والقضايا التى تهم الطلاب فى المرحلة الثانوية . | ١٤١ | ٦٤,١ | ٧١ | ٣٢,٣ | ٨ | ٣,٦ | ٢٦٠,٥ | ٣ |
| ٥ | تنظيم مسابقات اوائل الطلبة لحث الطلاب على الاستذكار والتفوق. | ١٤٠ | ٦٣,٦ | ٦٦ | ٣٠ | ١٤ | ٦,٤ | ٢٥٧,٣ | ٥ |
| ٦ | تنفـيذ بعـض الزيارات للمكتبات الشهيرة للاطلاع على مابها من مراجع وكتب مما يسهم فى توسيع مدارك الطلاب وانفتاحهم على الآخرين . | ١٢٨ | ٥٨,٢ | ٧٩ | ٣٥,٩ | ١٣ | ٥,٩ | ٢٥٢,٣ | ٨ |
| ٧ | إصــدار المجلات العلمية والثقافية التى تثير الرأي والرأي الآخر لتعويد الطلاب على الديمقراطية واحترام آراء الآخرين | ١٣٢ | ٦٠ | ٧٤ | ٣٣,٦ | ١٤ | ٦,٤ | ٢٥٣,٦ | ٧ |
| ٨ | دعـوة القـيادات المجتمعـية الـى المدرسة للتحاور مع الطلاب ومناقشتهم فيما يهمهم من قضايا ومشكلات . | ١٣٩ | ٦٣,٢ | ٦٩ | ٣١,٤ | ١٢ | ٥,٥ | ٢٥٧,٧ | ٤ |
| ٩ | تنظيم الأنشطة الثقافية التى تتيح للطلاب حرية التعبير . | ١٦٧ | ٧٥,٩ | ٤٩ | ٢٢,٣ | ٤ | ١,٨ | ٢٧٤,١ | ١ |

يتضـــح من الجدول السابق أهمية دور الأنشطة الثقافية في مواجهة المشكلات السلوكية ، حيــث جــاء دور هذه الأنشطة فى إتاحة الفرصة للطلاب للتعبير عن آرائهم فى الترتيب الأول بــوزن نسبى ٢٧٤,١ ،يليه فى الترتيب الثانى اكساب الطلاب مهارات التخاطب والتحاور بوزن نسبى ٢٧٣,٢ ، وفى الترتيب الثالث جاء تنظيم الندوات والمحاضرات فى الموضوعات التى تهم الطــلاب بــوزن نســبى ٢٦٠,٥ ، وجاءت دعوة القيادات المجتمعية الى المدرسة للتحاور مع الطــلاب فــى الترتيب الرابع بوزن نسبى ٢٥٧,٧ ، أما الترتيب الخامس فجاء فيه بوزن نسبى واحــد هو ٢٥٧,٣ كل من تشجيع الطلاب على القراءة والاطلاع ، وأيضا تنظيم مسابقات أوائل الطلــبة ، وفــى الترتيب السادس جاء تثقيف الطلاب وتنمية مداركهم من خلال تنظيم المسابقات بــوزن نســبى ٢٥٦,٨ ، وفى الترتيب السابع جاء إصدار المجلات العلمية والثقافية بوزن نسبى ٢٥٣,٦ ، أما الترتيب الثامن والأخير فقد جاء فيه تنفيذ بعض زيارات للمكتبات الشهيرة للاطلاع على مابها من مراجع تسهم فى توسيع مدارك الطلاب بوزن نسبى ٢٥٢,٣ .

ويلاحظ من الجدول ارتفاع النسب المئوية لمن وافقوا بدرجه كبيرة على جميع العبارات الــواردة بــالجدول حيث تراوحت نسبهم بين ٥٨,٢ % الى ٧٧,٧ % وانخفاض ملحوظ لمن لم يوافقــوا علــى تلك العبارات ، حيث تراوحت نسبهم بين ١,٨ % الى ٦,٤ % من مجموع أفراد العيــنة ، ممــا يؤكــد اهمــية الدور الذى يمكن ان تلعبه الأنشطة الثقافية فى مواجهة المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الثانوية .

ويوضـــح جـــدول رقم ( ١٤ ) التالى استجابات العينة حول دور الانشطة الفنية فى مواجهة المشكلات السلوكية من حيث التكرارات والنسب المئوية والوزن النسبى والترتيب :

جدول رقم ( ١٤ )

يوضح استجابات العينة حول دور الأنشطة الفنية فى مواجهة المشكلات السلوكية

( التكرارات – النسب المئوية – الوزن النسبى – الترتيب )

| م | العبـــــــــــارات | الاســـــــتجابات | | | | | | الوزن النسبى | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | موافق بدرجة كبيرة | | موافق بدرجة متوسطة | | غير موافق | | | |
| | | ك | % | ك | % | ك | % | | |
| ١ | تجسـيد القـدوة الحسنة للطلاب عن طريق المسرح المدرسى وتمثيل أدوار الأبطال والقادة المصريين . | ١٦٥ | ٧٥ | ٤٧ | ٢١,٤ | ٨ | ٣,٦ | ٢٧١,٤ | ١ |
| ٢ | تنمـية التذوق الجمالي عن طريق تنفيذ المسابقات الفنية كالرسم والنحت والأشغال . | ١٣١ | ٥٩,٥ | ٨٤ | ٣٨,٢ | ٥ | ٢,٣ | ٢٥٧,٣ | ٣ |
| ٣ | تنمـية روح الـتعاون والولاء للمدرسة عن طريق إقامة حفلات السمر . | ١٢٨ | ٥٨,٢ | ٧٧ | ٣٥ | ١٥ | ٦,٨ | ٢١٥,٤ | ٥ |
| ٤ | تنمـيه الـتذوق الـسمعي عن طريق إقامة المسابقات والحفلات الموسيقية . | ١١٩ | ٥٤,١ | ٨٥ | ٣٨,٦ | ١٦ | ٧,٣ | ٢٤٦,٨ | ٦ |
| ٥ | تنظـيم المسابقات الفنية حول الموضوعات والقضايا الهامة سواء المحلية او القومية او العالمية . | ١٣٢ | ٦٠ | ٧٩ | ٣٥,٩ | ٩ | ٤,١ | ٢٥٥,٩ | ٤ |
| ٦ | تنظـيم رحـلات خلوية لخروج الطلاب للطبيعة ورسم ذلك فى لوحات ترقى بأذواقهم وتعودهم الإحساس بجمال الطبيعة . | ١٥٤ | ٧٠ | ٦١ | ٢٧,٧ | ٥ | ٢,٣ | ٢٦٧,٧ | ٢ |

يتضـــح مـــن الجدول ان أول ما يستطيع ان تؤديه الانشطه الفنية فى مواجهة المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الثانوية هو تجسيد القدوة الحسنة للطلاب عن طريق المسرح المدرسى حيـــث كـــان الوزن النسبى لهذه العبارة ٢٧١,٤ ، يليها فى الترتيب الثانى تنظيم رحلات خلوية لخـــروج الطـــلاب للطبـــيعة ورسم ذلك في لوحات ترقى بأذواقهم حيث كان الوزن النسبى لهذه العبارة ٢٦٧,٧ ، وفى الترتيب الثالث جاء تنميه التذوق الجمالى عن طريق تنفيذ المسابقات الفنية بـــوزن نســـبى ٢٥٧,٣ ، أما الترتيب الرابع فجاء فيه تنظيم المسابقات الفنية حول الموضوعات والقضايا الهامة سواء المحلية او القومية أو العالمية بوزن نسبى ٢٥٥,٩ ، وفى الترتيب الخامس تنمـــية روح التعاون والولاء للمدرسة عن طريق إقامة حفلات السمر بوزن نسبى ٢٥١,٤ ، أما الترتيـــب السادس والأخير فجاء فيه تنمية التذوق السمعى عن طريق إقامة المسابقات والحفلات الموسيقية بوزن نسبى ٢٤٦,٨ .

ويلاحـــظ من الجدول ارتفاع النسب المئوية لمن وافقوا بدرجة كبيرة على جميع العبارات الـــواردة بـــالجدول ، حيث تراوحت نسبهم بين ٥٤,١ % الى ٧٥ % وانخفاض ملحوظ لمن لم

يوافقوا على تلك العبارات حيث تراوحت نسبهم بين ٢,٣ % الى ٧,٣ % من مجموع أفراد العينة. مما يؤكد أهمية الدور الذى يمكن ان تؤديه الأنشطة الفنية فى مواجهة المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الثانوية .

## النتائج العامة والتوصيات :

### ( أ ) النتائج العامة :

أوضح البحث مجموعة من النتائج يمكن عرضها على النحو التالى :

١ - تعدد أنواع المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الثانوية ، وأكثر أنواع المشكلات السلوكية شيوعاً بين الطلاب هو السلوك العدوانى بين الطلاب بعضهم البعض ، يليه الغياب المتكرر، ثم الكذب ، ثم اعتداء الطلاب على المدرسين .

٢ - أن للمشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الثانوية مظاهر عديدة أكثرها انتشاراً هو المشاجرات العنيفة بين الطلاب بعضهم البعض، يليها تخريب المبنى المدرسى، ثم إثارة الفوضى والشغب أثناء الحصص ، ثم عدم الإذعان لأوامر المدرسين فى الفصول .

٣ - أن أهم أسباب المشكلات السلوكية التى ترجع إلى الأسرة هى بالترتيب : التدليل الزائد من جانب الأب والأم ، وإهمال الأب والأم للأبناء ، وغياب الأب عن المنزل بسبب عمله بالخارج ، وعودة الأب إلى المنزل متأخراً مما لا يسمح له بالجلوس مع أبنائه ومناقشة مشاكلهم ، والقسوة الزائدة فى المعاملة من جانب الأب والأم .

٤ - أن أهم أسباب المشكلات السلوكية التى ترجع إلى المجتمع المدرسى هى بالترتيب : النقص الشديد فى الملاعب والأجهزة اللازمة لممارسة الأنشطة المدرسية ، ومجاملة إدارة المدرسة للمدرس على حساب الطالب ، وغياب القدوة الحسنة ، وتخاذل النظام المدرسى فى تحقيق الانضباط بين الطلاب ، وقلة وعى المدرسين بحساسية مرحلة المراهقة التى يمر بها الطلاب فى المرحلة الثانوية وكيفية التعامل معها .

٥ - أن أهم أسباب المشكلات السلوكية التى ترجع إلى الطالب نفسه هى بالترتيب : أن بعض الطلاب لا يعرفون كيف يحصلون على حقوقهم الشخصية إلا بالعنف، وشعور بعض الطلاب بالوحدة والعزلة داخل الفصل، وأن بعض الطلاب لا يشعرون بالذنب تجاه ما يمارسونه من أخطاء وسلوكيات غير لائقة، والطبيعة النفسية لمرحلة المراهقة التى يمر بها الطالب فى المرحلة الثانوية، وأن بعض الطلاب تتوافر لديهم دوافع فطرية لممارسة العنف .

٦ - أن أهم أسباب المشكلات السلوكية التى ترجع إلى جماعة الرفاق هى بالترتيب : التشجيع على إتلاف مرافق المدرسة ، وعلى الهروب من المدرسة ، وأيضاً على العنف والسلوك العدوانى ، وكذلك على التدخين ، بالإضافة إلى التشجيع على الغياب من المدرسة .

٧ - أن أهم أسباب المشكلات السلوكية التى ترجع إلى المجتمع هى بالترتيب : أن كثير من المسلسلات والأفلام التليفزيونية تتناول شخصية المعلم بالتهكم والسخرية ، وضعف دور المؤسسات الدينية فى توجيه الطلاب وإرشادهم للقيم والمبادئ المرغوبة ، وقلة اهتمام القيادات السياسة المحلية بتوعية الطلاب بكيفية مواجهة الانحرافات السلوكية فى المجتمع.

٨ - أن أهم ما يمكن أن تؤديه الأنشطة الاجتماعية من دور فى مواجهة المشكلات السلوكية للطلاب هو بالترتيب : تنمية المهارات الاجتماعية فى التعامل مع الآخرين ، وتنفيذ معسكرات خدمة عامة تنمى روح التعاون بين الطلاب ، وتقوية العلاقات بين المدرسين والطلاب عن طريق اشتراكهما معاً فى ممارسة بعض المسابقات ذات الطابع الاجتماعى، وتنفيذ بعض الزيارات الداخلية والخارجية التى تساهم فى إكساب الطلاب المعرفة والخبرة، وتقسيم العمل بين الطلاب فى معسكرات العمل لتعويدهم الاعتماد على النفس والإحساس بالمسئولية .

٩ - أن أهم ما يمكن أن تؤديه الأنشطة الرياضية والكشفية من دور فى مواجهة المشكلات السلوكية للطلاب هو بالترتيب : إقامة المسابقات والمباريات الرياضية التى تستثمر طاقات وأوقات فراغ الطلاب، وتوعية الطلاب بالعادات الضارة مثل التدخين وتعاطى المخدرات، واستثمار أوقات فراغ الطلاب فى ممارسة الرياضة بأنواعها المختلفة، وتبادل الزيارات مع الأندية الرياضية الشهيرة ، وتقوية العلاقات بين الطلاب بعضهم البعض عن طريق تنمية روح الفريق بينهم من خلال تقسيمهم إلى فرق كشفية أو رياضية .

١٠ - أن أهم ما يمكن أن تؤديه الأنشطة الثقافية من دور فى مواجهة المشكلات السلوكية للطلاب هو بالترتيب : تنظيم الأنشطة الثقافية التى تتيح للطلاب حرية التعبير ، وإكساب الطلاب مهارات التخاطب والتحاور من خلال أنشطة الصحافة والإذاعة المدرسية ، وتنظيم الندوات والمحاضرات العلمية حول الموضوعات والقضايا التى تهم الطلاب فى المرحلة الثانوية ، ودعوة القيادات المجتمعية إلى المدرسة للتحاور مع الطلاب ومناقشتهم فيما يهمهم من قضايا ومشكلات .

١١ - أن أهم ما يمكن أن تؤديه الأنشطة الفنية من دور فى مواجهة المشكلات السلوكية للطلاب هــو بالترتيب : تجسيد القدوة الحسنة للطلاب عن طريق المسرح المدرسى وتمثيل أدوار الأبطال والقادة المصريين ، وتنظيم رحلات خلوية لخروج الطلاب للطبيعة ورسم ذلك فى لوحــات تــرقى بأذواقهم وتعودهم الإحساس بجمال الطبيعة ، وتنمية التذوق الجمالى عن طــريق تنفــيذ المسابقات الفنية كالرسم والنحت والأشغال ، وتنظيم المسابقات الفنية حول الموضــوعات والقضايا الهامة سواء المحلية أو القومية أو العالمية ، وتنمية روح التعاون والولاء للمدرسة عن طريق إقامة حفلات السمر .

( ب ) التوصيات :

١ - التوســع فــى ممارســة الأنشطة التربوية الحرة بوجه عام ، بحيث يمارس جميع الطلاب بالمدرسة الثانوية الأنشطة التى توافق ميولهم وتشبع حاجاتهم .

٢ - إنشــاء أندية مدرسية بكل مدرسة ثانوية تهيئ للطلاب الاستفادة من أوقات فراغهم ، وتنمى ميولهم وقدراتهم تحت إشراف مدرسى كفء .

٣ - ضــرورة الاهــتمام باشراك الطلاب المُشكلين فى الأنشطة الاجتماعية والرياضية والثقافية وغيرها بالمدرسة حسب ميول كل منهم ، حيث أنها تعمل على توظيف طاقاتهم وقدراتهم واستثمارها فيما يعود عليهم بالنفع والفائدة .

٤ - أن تعمل إدارة المدرسة الثانوية على تنظيم ندوات ولقاءات مع أولياء أمور الطلاب لإقناعهم بأهمــية ممارســة أبنائهم للأنشطة ، وتبصرهم بأهمية دور الأنشطة فى علاج المشكلات السلوكية للطلاب .

٥ - علــى المــدرس بالمدرسة أن يقوم بدور المعلم والمربى فى نفس الوقت ، وأن لا يتجاهل الطــلاب المنعزليــن أو المشــاغبين أو العدوانييــن ، لأن ذلك يؤدى بهم إلى الأمراض الاجتماعية ، فتكون السرقة والكذب وغيرهما من المشكلات السلوكية .

٦ - أهمــية توثــيق الصــلة بين المدرسة والأسرة ، وذلك بهدف معرفة كل ما يتعلق بالطالب وبظروفه الأسرية والاجتماعية والاقتصادية لكى يتسنى التعامل معه بصورة تضمن توافقه الاجتماعى داخل المدرسة وخارجها .

٧ - الــرقابة الوالدية على أجهزة الفيديو والتليفزيون والبث المباشر ، حيث يجب مراعاة اختيار الــبرامج والأفــلام الجيدة التى تغرس فى الطلاب القيم الخلقية والاجتماعية السليمة مما يجنبهم السلوكيات غير السوية .

٨ - أن تساهم وسائل الإعلام مساهمة فعالة فى التوعية بأساليب وطرق مواجهة المشكلات السلوكية التى يتعرض لها الطلاب فى مدارسنا وكذلك طرق الوقاية منها .

٩ - أن يهتم مشرفوا الأنشطة بتنظيم لقاءات فردية وجماعية مع الطلاب ذوى المشكلات بهدف توجيههم وإرشادهم لأنواع الأنشطة المدرسية التى تناسبهم وتساعد فى تعديل سلوكياتهم ، على أن يكون ذلك بمساعدة الأخصائى النفسى والأخصائى الاجتماعى .

١٠ - تنظيم برامج ثقافية مثل الندوات والمحاضرات فى مجال الإرشاد النفسى والتربوى فى المدرسة الثانوية لتبصير الطلاب بكيفية حل مشاكلهم .

١١ - التأكيد على دور الإرشاد التربوى والنفسى فى المدرسة الثانوية وتدعيم الخدمات التى يقوم بها القائمين عليه ، من أجل توفير الصحة النفسية السوية للطلاب .

١٢ - تحقيق التوافق بين الطالب وزملائه ومدرسيه بما يدعم مركز الطالب ويتيح لـه حالة من الاستقرار النفسى ، وذلك من خلال إشراكه فى جماعات النشاط المدرسى التى يرغبها والتى تشبع احتياجاته .

١٣ - تنظيم معسكرات ومشروعات الخدمة العامة لإكساب الطلاب الخبرات والاتجاهات التى تجعلهم أكثر قدرة على تحمل المسئولية والاعتماد على النفس ، وأيضاً تنمية روح الولاء للمجتمع والتفانى فى خدمته .

١٤ - الاهتمام بأنشطة الجمعيات التعاونية بالمدارس الثانوية ، حيث تساعد هذه الجمعيات على تكوين علاقات طيبة بين الطلاب وبعضهم البعض ، وتعودهم إنكار الذات ، وهى بذلك تسهم فى القضاء على السلوك العدوانى بين الطلاب .

١٥ - الاهتمام بتوفير الملاعب والأجهزة والأدوات اللازمة لممارسة الطلاب لمختلف أنواع الأنشطة التربوية الحرة بالمدرسة الثانوية .

١٦ - توعية القائمين على إدارة المدرسة الثانوية بطبيعة مرحلة المراهقة التى يمر بها طلاب المرحلة الثانوية وبالأبعاد المختلفة لهذه المرحلة حتى يتعاملون معها بشكل مناسب .

١٧ - الاهتمام بإجراء المزيد من الدراسات والبحوث على المستوى القومى حول مشكلات الطلاب فى المرحلة الثانوية بهدف التوصل إلى تصور عام شامل لمواجهة تلك المشكلات، واتخاذ التدابير اللازمة للحد منه .

## الهوامش


١ – عبد الكريم العفيفي : الخدمة الاجتماعية في المجال التعليمي ، مكتبة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٩٧، ص ٣٥ .

٢ – محمد محمود مصطفى : " البلطجة بين طلاب المدارس الثانوية – رؤية الخدمة الاجتماعية للمشكلة ومراحل التعامل معها " ، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية ، ع ٦ ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان ، إبريل ١٩٩٦ ، ص ١١٧ .

٣ – المجالس القومية المتخصصة : تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا ، الدورة الخامسة والعشرون ١٩٩٧ – ١٩٩٨ ، ص ٢٨ .

4 – **Fraser, W. Mark** : Violence Overview, In Encyclopedia of Social Work, N. A. S. W, 19 th Edition, Vol. 3, 1995 .

٥ – وزارة الداخلية : بيان إحصائي عن الجريمة في مصر علم ١٩٩٦ ، الإدارة العامة للعلاقات العامة والإعلام ، القاهرة . يناير ١٩٩٧ .

٦– مريم إبراهيم حنا : ممارسة خدمة الفرد من منظور سيكلوجية الذات وعلاج مشكلات السلوك العدواني لتلميذات المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراه ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان ، ١٩٨٧ ، ص ٢ .

٧ – حسين كامل بهاء الدين : التعليم والمستقبل ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٩٧، ص ص ١٢٠– ١٢١ .

8 - **Carter V . Good . ( ED )** : Dictionary Of Education , Mcgraw – Hill Book Co, New York, 1973, P. 9 .

٩ – ابراهيم بسيوني عمارة ، فتحي الديب : تدريس العلوم والتربية العملية، دار المعارف، القاهرة ، ١٩٨٧، ص ١٩٤ .

١٠ – أحمد حسين اللقاني وآخرون : كتاب المعلم في تدريس المواد الاجتماعية للصف الثاني الإعدادي ، وزارة التربية والتعليم ، القاهرة ، ١٩٨١ ، ص ٨ .

11 - **Mackown C. Harry** : Extracurricular Activities , Third Edition , The Meckmillen Co , New York, 1972. P. 415 .

١٢ – أحمد زكي بدوي : معجم مصطلحات الرعاية والتنمية الاجتماعية، دار الكتاب المصري ، القاهرة، ١٩٨٧ ، ص ٢٩ .

١٣– فاطمة مصطفى الحاروني : خدمة الفرد في محيط الخدمات الاجتماعية ، ط ٥ ، مطبعة السعادة ، القاهرة ، ١٩٧٤ ، ص ص ٥٤٠ – ٥٤١ .

14 – **Edmound** : Extraversion , Neuroticisom and Different Aspect of self - reproted Aggression, , journal of personality Assesment, Vol 41 . N.1. 1977.

15 - **M . L . Soueif** : The Extent of Non Medical Use of Psychoactive Substances Among Secondary School Students Greater Cairo : Drug and Alcohol Dependence, The National Center for Social and Criminological Research , Cairo, 1982.

١٦ - آمـال محمـد فوزى أحمد: علاقة ممارسة بعض الأنشطة الترويحية بالتفوق الدراسى لطلبة وطالبات الثانوية العامة، رسالة ماجستير، كلية التربية الرياضية، جامعة حلوان، ١٩٨٤ .

١٧- سلوى رشدى وآخرون : " أثر ممارسة بعض الأنشطة الرياضية بالمستوى الاجتماعىوالاقتصادى على السلوك العدوانى للأطفال من ٩- ١٢ سنة "، المؤتمر الدولى ( الرياضة للجميع فى الدول النامية ) ، كلية التربية الرياضية للبنين ، جامعة حلوان ، ١٩٨٥ .

١٨- جمال شحاته حبيب : " العدوانية فى سلوك طلاب وطالبات المرحلة الثانوية - دراسة ميدانيةعلى إدارة الزيـتون التعليمية "، المؤتمر العلمى الرابع ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان ، ١٥- ١٧ ديسمبر ١٩٩٠ .

١٩- صـلاح الدين إبراهيم معوض: " الاتجاه نحو الغش فى الامتحانات لدى طلاب التعليم الثانوى العام فى ضوء درجة تمسكهم بالقيم الدينية"، المؤتمر العلمى السادس، رابطة التربيةالحديثة ، ج ٢، ٦- ٨ يوليه ١٩٩١ .

٢٠- احمـد على غنيم ، صبرية مسلم اليحيوى : "ظاهرة إتلاف بعض الطلاب للمبانى المدرسية- صورها وأسبابها ودور المديرين تجاهها فى المدارس المتوسطة الحكومية للبنين بالمدينة المنورة"، مجلة كلية التربية ببنها ، ج ١ . يناير ١٩٩٥ .

21 - **Fraser, W , Mark** : Aggressive Behavior in Childhood and early Adolecsence, An Ecological developmental Perspective on Youth Violence , Social Work, 1996 .

٢٢ - محمـد محمـود مصطفى : " البلطجة بين طلاب المدارس الثانوية - رؤية الخدمة الاجتماعية للمشكلة ومراحل التعامل معها " ، مجلة دراسات فى الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية ، ع٦ ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان . إبريل ١٩٩٦ .

٢٣-عبد الفتاح جلال وآخرون : دور المدرسة الثانوية فى مواجهة مشكلة التطرف ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة ، ١٩٩٦ .

24 – **Erice, Anderman** : " Violence and Substance Abuse in School ", "Adolescents Fears and School Violence ", Aprevious Version of This Paper Was Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association, Washington, 1997.

٢٥ - عادل محمود مصطفى : " برنامج إرشادى باستخدام خدمة الجماعة لمواجهة سلوك العنف المدرسى لدى طـلاب التعليم الثانوى الفنى " ، المؤتمر العلمى الدولى الثانى عشر (الخدمة الاجتماعية وتنمية الموارد البشرية للمشروعات القومية ) ، مج ٢ ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان ، ١٣ - ١٤ إبريل ١٩٩٩ .

٢٦ - هشـام سيد عبد المجيد : " فعالية نموذج الممارسة العامة فى الخدمة الاجتماعية فى التخفيف من حدة المشـكلات المدرسـية لطلاب المدارس الثانوية - دراسة مطبقة على عينة مختارة من طـلاب وطالـبات المدارس الثانوية التابعة لمنطقة العين بأبو ظبى - الإمارات العربية المـتحدة " ، مجلة دراسات فى الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، ع ٧ ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان، أكتوبر ١٩٩٩ .

٢٧ – فوزى محمد الهادى : " البيئة الاجتماعية المدرسية غير السوية كمؤشر لتحديد دور خدمة الفرد مع مشكلة العنف لدى الطلاب " ، المؤتمر العلمى الخامس عشر (الخدمة الاجتماعية والسلام الاجتماعى) ، مج ١، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان ، ٢٠ – ٢٠٠٢/٣/٢١ .

٢٨ – محمد محمود مصطفى : خدمة الجماعة ( المداخل النظرية – النماذج المهنية )، مكتبة عين شمس، القاهرة ، ٢٠٠١ ، ص ٦٦ .

٢٩– أوجينى مدانات : " مشكلات الطفل السلوكية والانضباط المدرسى " ، مجلة التربية ، ع ١٠٠ ، اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم ، قطر ، مارس ١٩٩٢ ، ص ١٧٠ .

٣٠ – عبد الخالق محمد عفيفى : الأسرة والطفولة – أسس نظرية ومجالات تطبيقية ، مكتبة عين شمس، القاهرة ، ١٩٩٨ ، ص ص ٢٢٧ – ٢٢٨ .

٣١ – أوجينى مدانات : مرجع سابق ، ص ١٦٩ .

٣٢ – المرجع السابق : ص ص ١٦٦ – ١٦٧ .

33 – **Erickson, F., :** Transformation and School Success : The Politics and Culture of Educational Achievement . Anthropology and Education Quarterly ( Arlingtion, VA ) Vol. 18, No. 4, 1987, PP. 335 – 336 .

34 – **Devin, J., :** Maximum Security : The Culture of Violence in Inner – City Schools : Chicago, IL, University of Chicago Press, 1996, PP. 131 – 132 .

٣٥ – أنظر كل من :

- محمد خليفة بركات : علم النفس التعليمى – الجزء الثانى – القياس النفسى والتقويم التربوى، دار القلم للطباعة والنشر ، الكويت ، ١٩٨٤ ، ص ص ٤٠١ – ٤٠٣ .
- محمد صبحى حسانين : " دور النشاط المدرسى فى تنمية القدرات الإبداعية لدى التلاميذ وتلبية احتياجات التطوير التربوى " ، ندوة ( رؤية مستقبلية للنشاط المدرسى)، دولة الإمارات العربية المتحدة ، وزارة التربية والتعليم ، ٢٨ – ٣٠ ديسمبر ١٩٩١، ص ص ٣ – ٤ .
- جلال عبد الوهاب : النشاط المدرسى فى المرحلة المتوسطة بالكويت، مركز بحوث المناهج، الكويت، ١٩٧٧ ، ص ص ٤ – ٤٤ .
- فكرى حسن ريان : " أثر الاشتراك فى النشاط المدرسى للمواد الاجتماعية فى التحصيل الدراسى لها فى المدرسة المتوسطة " .. فى : النشاط المدرسى بين النظرية والتطبيق ، مكتبة الفلاح ، الكويت ، ١٩٧٤ ، ص ص ٦٧ – ٦٨ .
- سالم جرادات، رشيد عبد الحميد : مؤتمر العملية التربوية فى مجتمع أردنى متطور، عمان، ١٩٨٠، ص ١٨٨ .

٣٦ – أنظر كل من :

– وزارة التربية والتعليم ، ندوة " رؤية مستقبلية للنشاط المدرسى " ، مرجع سابق ، ص ص ٩٤ – ٩٦.

- محمود رشدى خاطر، حسن شحاته : دليل المناشط الثقافية والتربوية غير الصفية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – إدارة التربية ، تونس ، ١٩٨٤ ، ص ص ٣٧ – ٥٣ .

- حسن شحاته : النشاط المدرسى .. مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ١٩٩٠ ، ص ص ٣٣ – ٤٣ .

٣٧ – فتحى يوسف مبارك : الأسلوب التكاملى فى بناء المناهج ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٨٦ ، ص ص ٢٦ – ٢٧ .

٣٨ – عبد الله بن سليمان الفهد : " معوقات النشاط الطلابى فى التعليم العام بالمرحلة الابتدائية المتوسطة بمنطقة الرياض من وجهة نظر رواد الأنشطة " ، مجلة مستقبل التربية العربية ، المركز العربى للتعليم والتنمية ، مج ٧ ، ع ٢٠ ، يناير ٢٠٠١ ، ص ص ١٠٧ – ١٠٨ .

٣٩ – عايدة عباس أبو غريب : تقويم الأنشطة التربوية بالمرحلة الابتدائية فى ضوء توصيات مؤتمر تطوير التعليم الابتدائى – دراسة ميدانية ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة ، ١٩٩٧ ، ص ٥٥ .

٤٠ – محمد صبحى حسانين : مرجع سابق ، ص ١١٣ .

٤١ – محمد كمال ، عصام بدوى : التطور العلمى لمفهوم الرياضة ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٢ ، ص ٣٩ .

٤٢ – المكتب الكشفى العالمى : عناصر البرنامج الكشفى – الجزء الأول – الأساسيات ، تعريب الأمانة العامة للمنظمة العربية للكشافة ، اللجنة العالمية للبرامج ، د. ت ، ص ٣ .

٤٣ – المرجع السابق : ص ٦ .

٤٤ – عايدة عباس أبو غريب : مرجع سابق ، ص ٦٧ .

٤٥ – المرجع السابق : ص ٧٢ .

٤٦ – حسين عبدالعزيز حلمى ، طارق أبو عميرة : مبادئ فى الإحصاء واستخداماتها ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٨٨ ، ص ص ٢٨٤ – ٢٨٨ .

٤٧ – أنظر : وزارة التربية والتعليم : دليل المدارس – الجزء الرابع – الثانوى العام وما فى مستواه، قطاع الكتب، ١٩٩٩/٩٨ .

٤٨ – أحمد بدر : أصول البحث العلمى ومناهجه، ط ٨، وكالة المطبوعات، الكويت، ١٩٨٦، ص ٤٠٥.

## موسوعة التربية والمستقبل

# الدلالة المستقبلية والاجتماعية للخيال العلمى

أ. د ضيـاء الدين زاهــر

# الدلالة المستقبلية والاجتماعية للخيال العلمي



أ. د ضياء الدين زاهر

تصـــور لنا الأسطورة الإغريقية البطل اليونانى القديم برومثيوس (Prometheus) وهو يسرق النار من الآلهة ويعطيها للإنسان.. وهذه النار هى العلوم والفنون والعلوم التى تمكن البشر من تحويل عالمهم إلى ما يريدون عن طريق استخدام القدرة على رؤية مستقبل مختلف وتصوره فـــي مشـــاهد خيالـــية تحـــاكى المشاهد الأصلية التى حرمتها الآلهة على البشرية ولم تسمح لها بمعرفتها .

إذن فالخيال هبة لا تقارن لأنه يعنى القدرة على نقل ما هو في العالم، من خلال احساساتنا بموصـــفاته، عبر قنوات وأنشطة فكرية ومقرنة حسية، فكما يرى أرسطو أن كل مرة يفكر فيها الإنسان يجب عليه أن يتأمل بعض الصور، لذا فان الخيال، بصوره الذهنية، يلعب دورا مستمراً في المعرفة الحسية، كما أنه مشارك هام وقوى في الفكر العقلانى. ومن هنا تصبح المعرفة ذاتها واحدة من أهم أنواع الغذاء للخيال، وبالتالى فإن الخيال يمكن اعتباره واحداً من أدواتنا الأساسية فـــي تأســـيس شروط المعرفة الموضوعية وملاحقتها. فالعلاقات إذن متبادلة بين الخيال والذاكرة والفكر والمعرفة والإبداع.

ولقد ساد الخلط فيما قبل القرن العشرين بين ثلاثة مصطلحات:

تخيل (imagine) وخيال (imagination) وتصوير (imaginary) وقد فصل الفلاسفة الخـــيال عن التصوير، وبلوروا تأويلات لحرية الخيال.. فرفضوا، مثلا، أن الخيال قدرة أو جزء بعيد عن العقل، وأصبح الخيال عندهم لياقة خاصة تستطيع أن تنشط كل الوظائف العقلية، وترتبط ارتباطا وثيقا بالذاكرة. لذا، فإن بعض علماء النفس رأوا أن الخيال يدخل في حلف مع كل القوى الفكرية العالية للإنسان والتى لا تستطيع أن تعمل بدون أن يساعدها، وبالتالى فالخيال عندهم هو المحـــور الذى تتجمع حوله القدرات العقلية جميعاً، باعتباره واسطة بين الطبيعة المختلطة وغير المختلطة .

**الخيال العلمى: بدايات وردود**

إذا كـــان الخـــيال العلمى هو القوة الوحيدة القادرة على إزالة حدود سجن الزمن إلى نحن جميعا من ضحاياه، كما يقرر روبرت يونغ، فإن الخيال العلمى Science Fiction أو ما يعرف بـــ (.S.F)، كما أسماه جونسبال، في نهاية الربع الأول من هذا القرن، هو نوع من الخيال الفاعل والخـــلاق الـــذى يهتم بتأثير التغيرات الاجتماعية والتكنولوجية والبيئية في الإنسان والمجتمعات البشرية. وهو بذلك يختلف من حيث الجوهر عن أى نوع آخر من الخيال.

لـــذا فلا يمكن الادعاء بأن الخيال العلمى يجد جذوره كاملة في صور الخيال التى امتلأت بهـــا المثيولوجـــيات القديمـــة التى صاحبت البشرية منذ نشأتها، إلا انه يمكننا القول أن البدايات المـــبكرة للخيال العلمى تجد لها سنداً في عدد من الحضارات المتميزة، في الحضارة الفرعونية، وخاصة في كتاب الموتى، وفى الحضارة البابلية، وكذلك في الحضارة الإغريقية، كما تمثلت عند الشـــعراء الملحميين وسفوكليس وغيرهم. إلا أن أفلاطون يعد البداية الحقيقية لسلسلة طويلة من المفكريـــن الإصلاحيين الذين اعتمدوا على رسم صور مختلفة لمجتمع مثالى لا وجود له،÷ سمى باليوتوبيا (Utopia). فهو أول من دشن هذا المصطلح ليعبر عن اختراع خيالى محض يقوم على بـــناء مجـــتمع مستقبلى يختلف عن الحاضر وغير قابل للتحقيق، وهو مجتمع قائم على معضلة أساســـها التـــناقض بيـــن الحاجات الاجتماعية أو العامة، وتلك المعضلة هى المثير دائما لدراسة المستقبل من حيث تعارضه مع الحاضر.

وقـــد حملت يوتوبية (الجمهورية) هذا المفهوم لمجتمع المستقبل الذى تمركزت فيه الحياة الاجتماعية والمؤسسات المجتمعية حول مفهوم العدالة.

وقـــد فتح أفلاطون الباب أمام ظهور مفكرين يدعون لمدن أخرى ظهرت من بعده تخيل بعضـــهم مديـــنة فاضـــلة (Utopia) والبعض الآخر تخيل مدنا فاسدة. وقد نسج الفارابى مدينته الفاضـــلة على أسس إسلامية، في حين نجد القديس أوغستين روج في العصور الوسطى لمؤلفه (مديـــنة الرب) من خلال استعادة معنى عميق للتاريخ الإنسانى عن "المدينة الدنيوية" المبنية على الطموح البشرى، وعن "المدينة المقدسة" المؤسسة على حب الرب.

والمديـــنتان متصلتان مما يسبب تناقضات وصعوبات فى البنى الاجتماعية، وعندما تتغير تلك البنى من حيث حبها للرب عندئذ فقط سوف توجد مدينة الرب على الأرض .

ثـم جـاء توماس مور ليرسم في مؤلفه "المدينة الفاضلة" وضعا لمجتمع وحكومة تستلهم كـتاب الجمهورية لأفلاطون، فيسخر من أفكار أفلاطون من خلال حواره مع بحار خيالى زار جزيـرة يوتوبيا، وهى أرض مثالية تتميز بوفرة في الإنتاج والخير العام، وبنظام تعليمى وطنى، ويعمـل فيها كل فرد، وتحكمها فلسفة قوية تقوم على التضحية برغبات الأفراد من أجل الصالح العام .

ولعل الجد المؤسس للخيال العلمى حقا هو السير فرنسيس بيكون الذى صاغ مؤلفه الأشهر "أطلانـتس الجديدة" بعد قرن من مواطنه الإنجليزي توماس مور، حيث وصف بيكون في مؤلفه دولـة المسـتقبل القائمة على قوة الفرد وسيادة العلم، فهدف سكان جزيرته الموجودة عليها تلك الدولـة هو معرفة الأسباب والأفكار السرية للأشياء، وتوسيع حدود الإمبراطورية الإنسانية حتى تضم جميع الأشياء الممكنة، لذا، فقد أقام بيكون مجتمعا قائما على العلم والعلماء وأنشأ لهم معهدا للأبحـاث (هـو معهد سليمان). لذا فقد كان الهاجس الأساسى لبيكون من عمله هذا تحسين حياة الإنسان من خلال التطبيق العلمى للعلوم ولنتائجها .

وقـد توالـت بعـد ذلك الكتابات الخيالية اليوتوبية وفى مقدمتها كتابات وأفكار جان جاك روسـو "العقد الاجتماعى، واميل" وميكيافيللى "الأمير" وسويفت " رحلات جليفر" على أن بزوغ الثورة الصناعية وتداعياتها العملية والتكنولوجية جعلت من القرن التاسع عشر ما يمكن أن نطلق عليه قرن الخيال العلمى. حيث سادت أفكار وعقائد تمجد مكانة العلم وتعظم تطبيقاته الاجتماعية، وتنظر إلى العلم كعصا سحرية قادرة على حل كافة مشكلات البشرية، كما اعتبر أنه، أى العلم، المحرك الجوهرى لأى تغير اجتماعى.

وقد انتج هذا الفهم نوعا من الأدب اعتمد على نتائج العلم هو ما نعرفه اليوم باسم "الخيال العلمـى"، وقـد شـارك في هذا اللون الأدبى علماء وأدباء من بلدان مختلفة اعجبوا بمآثر العلم وإمكاناته وتشيعوا لفتوحاته وتفاعلوا بما سيحدثه من تحسين في الأوضاع البشرية.

وقد مهد هذا المناخ المساند بقوة للعلم لظهور الأب والمؤسس الحقيقى للخيال العلمى الأول الروائى الفرنسى جول فيرن، الذى استطاع في ورواياته العلمية التى جاوزت الثمانين، أن يصف رحـلات خيالية غير عادية في مجاهل الأرض وأطرافها وبطونها وفضائها. وكانت له إبداعات مؤثـرة فـي مقدمـتها: "رحلة إلى مركز الأرض"، "من الأرض إلى القمر"، "خمسة أسابيع في المنطاد"، "عشرون ألف فرسخ تحت الماء"،... الخ.

والواقـــع أن هذه الروايات قد كان لها الدور الأعظم في تفجير طاقات الوعى الاجتماعى بالعلم والتكنولوجيا لدى الجماهير العادية، وقربت الى خيالاتهم الامكانات العجيبة التى يمكن للعلم أن يقوم بها في المستقبل.

وقـــد تزامـــن مع جول فيرن المؤلف الأشهر هـــ.ج. ويلز الذى أسس مدرسة متميزة في الـــروايات القائمة على الخيال العلمى والتى كان لها أبلغ الأثر في التنبؤ بالعديد من المخترعات والاكتشـــافات، وكذلـــك تنشيط الوعى بالعلم والتفاؤل بالمستقبل الإنساني في ظل هذا العلم، وان كانت هذه النزعة قد تبددت لدى ويلز في نهاية حياته. ولعل في مقدمة إسهامات هـــ.ج. ويلز في هـــذا المجـــال روايـــات "آلة الزمن"، "الرجل الخفى"، "حرب العوالم"،"أوائل البشر على القمر"، "الحرب في الجو"، "العالم تحرر"...الخ.

ومع التقدم المذهل في العلوم والتكنولوجيا وزيادة الوعى بإمكاناتهما، والذى اجتاح القرن العشـــرين، زاد الاهـــتمام بالخيال العلمى، فظهرت روايات وقصص متعددة لكتاب عظام اتجهوا لكـــتابة المدينة الفاسدة التى تعادى النتائج السلبية للعلم على البشر، ولعل في مقدمة هؤلاء الدوس هكســـلى فـــي روايته "عالم جديد شجاع"، وجورج اورويل في مؤلفه "العالم سنة ١٩٨٤"، ويوجين زامياتيـــن فـــي روايته "نحن"، واسحاق اسيموف في روايته "المؤسسة" وأرثر كلارك في "نهاية طفولـــة"، تحقق بعض تنبؤاته، وكذلك ظهور علم المستقبل الذى اعتمد في بداياته على تصورات مستقبلية مستخدما الخيال الخلاق في اسلوب دلفى وفى اسلوب السيناريوهات خاصة. ولعل أشهر من مارس هذا الأسلوب هو هرمان كاهن في مؤلفاته: "العالم سنة ٢٠٠٠"، "المائتا سنة القادمة".

**دلالات اجتماعية ومستقبلية :**

توضـــح مسيرة الخيال العلمى أنه أكثر من مجرد جناح يحلق به العلم في آفاق المستقبل، فهـــو منهج لاستثارة العقل لكى يمزج بين الفعل والخلق المبدع ، بين الحقيقة والخيال ، فالخيال العلمـــى يحـــتوى علـــى عناصـــر قوية من المغامرة والعلم والتحذيرات الأخلاقية عن الحاضر والمســـتقبل . كما أنه بهذا الشكل يمثل خريطة معرفية وطريقة مغايرة لمعرفة الحقيقة تعتمد على الإلهـــام والخـــيال الخلاق والأحاسيس والقيم والعلم في توليفة واحدة فاعلة، إذا ما أحسن خلطها وتوظيفها .

وإذا مـــا أردنـــا أن نستشـــف الدلالات الاجتماعية والمستقبلية لهذا اللون الفريد من الفكر العلمى أو قل من الأدب العلمى لوجدنا أن شرعيته مستمدة من كونه قادرا على توجيه الناس نحو

المستقبل، وفى تفتيح أذهانهم وتوسيع خيالاتهم لإدراك أهمية التطورات العلمية في المستقبل وما تحمله تلك التطورات من إيجابيات وسلبيات من المنظور القيمى، وبالتالى فإن الخيال العلمى قادر على :

- إمدادنـــا بـــنظام إنـــذار مبكر لمسائل وقضايا علمية واجتماعية حاسمة، فالسيناريوهات التى ترســـمها روايـــات الخيال العلمى حول قضايا البيئة، مثلا كالتفجير السكانى، وندرة الموارد البيئـــية وتدهورها..الخ. لقادر على حث الناس على توقع تحدياتها ومفاجآتها وبالتالى التهيؤ والاستعداد لمواجهتها قبل قدومها.

- تنمـــية الإبداع، فالرؤية الجيدة المبنية على الخيال العلمى تستطيع أن تدفع قارئها للمشاركة الفعالـــة في عملية الخلق المبدع مستخدمة كل من عواطفه وعقله معا. ومن هنا جاء وصف الخيال العلمى بأدب الأفكار.

- صناعة التغير وتنمية قيمه، فبيما تكون روايات الخيال العلمى وقصصه مكتوبة للتسلية، فإنها قد تستعمل أحياناً كعجلة تنبؤ التغير، بل كعامل للتغيير في حد ذاته، لما يمكن أن تتركه من تداعيات مجتمعية على مسؤوليات فكر الجماعة وصناع القرار، بل وعلى مستوى الجماهير العادية، ولقدرتها على جعل القارئ يتقبل التغير عن طريق إبراز حقيقة أن كل شئ يمكن أن يحـــدث فـــي العالم الكبير، ولا يوجد شئ يستمر للأبد. وعلى الرغم من كون كتاب الخيال العلمى لا يؤمنون بقدرتهم على إحداث التغير أو التنبؤ به، إلا أن الأيام قد أثبتت تحقق بعض التنـــبؤات والتخميـــنات التى حملتها روايات من هذا النوع. فرواية جون فيز التى كتبها عام ١٨٦٥ كانـــت بمـــثابة الأساس الذى خلق حوله علماء الفضاء في القرن العشرين حتى أنها أصـــبحت الأساس لانطلاق أول انسان، (أرمسترونج)، يصل الى سطح القمر، والأعجب أن نقطة انطلاق مركبته لم تبعد أكثر من ثلاثمائة كيلو متر عن قاعدة كيب كيندى التى أنطلقت منها سفينة الفضاء حاملة أرمسترونج الى القمر عام ١٩٦٩، أى بعد قرن كامل من الزمان!! كما أن العديد من العلماء استوحوا من روايات جول فيرن اختراعات عظيمة، فنجد هيل بنى الغواصـــة، وكذلـــك ســـيكور ســـكاى الذى اخترع الهليكوبتر وفون براون الذى اخترع مع جودارد الصواريخ وكلها مخترعات معتمدة على أفكار خيالات جول فيرن.

وكذلـــك نجـــد أن رواية "حرب العوالم" التى كتبها هـــ.ج.ويلز تكررت فيما سمى بحرب النجوم التى أطلقها الرئيس الأمريكى الأسبق ريجان في أوائل الثمانينات، كما أن ويلز قد تنبأ في

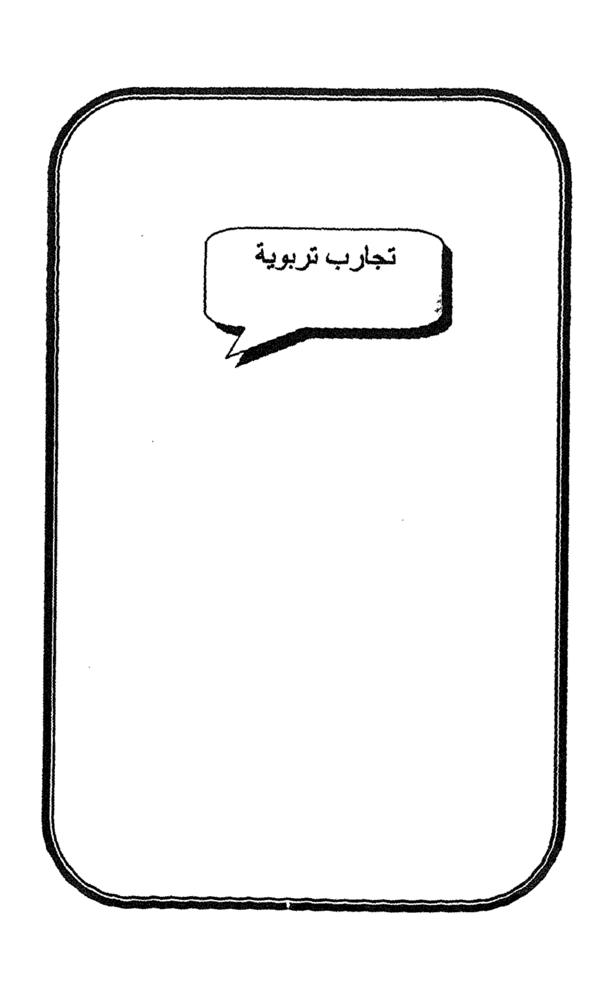
روايته العالم تحرر باكتشاف الطاقة الذرية وتحررها والإشعاع الصناعى وتطور القنابل الذرية، وقد استطاع الفيزيائى ليوزيلارد أن يؤسس على تنبؤات ويلز معادلات نظرية كانت الأساس في مشـــروع مانهاتن لإنتاج القنبلة الذرية. وكذلك نجد أن تنبؤات أرثر كلارك عن الأقمار الصناعية للاتصـــالات مهـــدت لاختراعها وانطلاقها الى الفضاء بعد ذلك بسنوات عدة، وباقى تنبؤاته التى ساهمت في تطوير الأسطول والقوات الجوية البريطانية...الخ .

- التنبيه القيمى لآثار التكنولوجيا المستقبلية، فروايات الخيال العلمى قادرة على تجلية وتوضيح الأثـــار المخـــتلفة للتكنولوجـــيا المســـتقبلية، وبالـــتالى يمكنها أن تمدنا بعناصر قيمية تتعلق بمســـتقبلات .بعضها مفضل، فهى قادرة مثلا على إثارة فزعنا وقلقنا من تكنولوجيات معينة لأنها تدمر القيم المتعارف عليها حتى ولو كانت ظاهريا جيدة، فالروايات يمكنها أن تحذرنا، مثلا، من قبول الفكرة أن نصبح أثرياء في المستقبل، كما طرحها هرمن كاهن، لأننا قد نكون أثـــرياء ولكـــن تعساء (ولعل أسطورة ملك ميداس خير دليل على ذلك). أو أن تعرض لنا الـــرواية أو القصـــة توحـــش التكنولوجـــيا، كما عرضته مارى شيللى في روايتها المفزعة بروميـــثوس طليقا أو فرانكشتين التى رسمت فيها صورة العالم الذى يتلاعب بعلمه ويجمع إنساناً حياً ممسوخا مكونا من أجزاء من جثث آدمية فيدمر وينتقم ويفزع الناس. ولعل رواية يســـتطيع أن يؤلفهـــا مؤلـــف للخـــيال العلمـــى عن استنساخ البشر لقادرة على إثارة الفزع والارتـــياب في مثل هذه التكنولوجيات التى فقدت قيمها قبل أن تفقد قلبها وبهذا التنبيه القيمى يمكن أن يكون للخيال العلمى دلالته الاجتماعية والمستقبلية معا .

- تدريـــب الـــناس على التعامل مع الخيارات والبدائل ، فتلك الروايات يمكنها أن تركز على الخـــيارات وتوضح الأسس القيمية التى توجه الأفراد الذين يتعرضون للاختيـــار بين سلسلة مـــن الـــبدائل المســـتقبلية ، وبالـــتالى فإن مصطلحاتها واستعاراتها يمكن أن تقدم تنظيمات للمنهجـــيات الـــتى تخـــدم كمحكات للمستقبل المرغوب وغير المرغوب فيها ، فالاستعارات الخاصـــة بالوقـــت ( ماضـــى/ مســـتقبل ) والمكـــان ( كواكب أخرى ، أماكن بالأرض ) والشخصـــيات ( مخلوقـــات غريبة وآدمية ) تستطيع أن ترسم للمستقبل مسارات واقتراحات وقـــرارات مخـــتلفة عمـــا عهدنـــاه ، وتســـتطيع في الوقت نفسه ، أن تحذرنا من الكوارث والأزمـــات وتـــرتفع بمســـتوى توقعاتـــنا إلى حد تجنب الطرق الخاطئـــة ( كما في رواية فرانكشتين مثلا ) .

- التأثير في مجموعات أو نوعيات مختارة من الناس، فالعلماء والمهندسون هم من المجموعات الواضحة التي يحترمها أدب الخيال العلمي كمصدر للإلهام أحياناً. كما أن الروايات تلك قادرة على استثارة قراءها نحو متابعة الاهتمام بالعلوم المختلفة والانخراط فيها في مرحلة لاحقة وبالتالي تتوسع دائرة الوعي والتأثير العلمي في المجتمع .

- وعموما، فإن الخيال العلمي قادر على المساهمة في اكتشاف المستقبل والتأثير فيه وتخطيطه كما نحب. كما أن الخيال العلمي يمكن أن يعمل كمختبر ينمي الخيال بكافة أشكاله لدى الأطفال والشباب، بل والكبار، كما يستطيع أن يثرى الحياة العامة والثقافية بالكثير من الرؤى غير التقليدية وينمي توجهات اجتماعية، وسياسية ضد صورة التسلط والديكتاتورية المجتمعية، وبالتالي يؤسس في النهاية قواعد للأمل في أي مجتمع. اليوم وفي المستقبل وهنا تتجلى شرعيته الاجتماعية والمستقبلية .


تجارب تربوية

# التعليم الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية

## دراسة حالة جامعة انديانا بنسلفانيا ( I U P )

## تجارب ودروس مستفادة




إعداد : د.مهني محمد إبراهيم غنايم (*)

**تقديـــم :**

بقـــدر التبايـــن بين الولايات الخمسين التي تكون أمريك ، هناك تباين أيضا في نظم التعليم ، وخاصـــة التعلـــيم الجامعي ، ومع هذا تظل سياسات التعليم والبحث العلمي ( فلسفة وأهدافا ومحتوى وتقويما ... الخ ) محكومة بأسس وتوجيهات عامة بينها الكثير من أوجه التشابه في مختلف الجامعات الأمريكية في ولاياتها المتعددة . ولعله من المفيد أن يعرض الباحث بعض الخبرات التي تعرض لها في إحدى جامعات أمريكا ( جامعة أنديانا بنسلفانيا I U P ) خلال مهمة علمية استغرقت ثلاثة شهور بـدأت في ٢٠٠١/٦/٢٦ وانتهت في ٢٠٠١/٩/٢٥ . وهذه الخبرات مستوحاة من تقرير علمي ( قام الباحث بإعداده ) عن هذه المهمة في الولايات المتحدة الأمريكية.

**أولا : نظام التعليم بجامعة إنديانا ، نظرة عامة :**

**التعريف بجامعة إنديانا : Indiana University pennsuIvania (IUP)**

تعـد جامعـــة إنديانا من أكبر خمس جامعات في ولاية بنسلفانيا وهي عضو في نظام الولاية للتعلـــيم العـــالي. والجامعـــة معتمدة أكاديميا (Accreditation) من عدة منظمات منها : منظمة علم الـــنفس الامريكـــية ، ومـــنظمة الاقتصاد المنزلي الأمريكي ، ومنظمة الاعتماد الأكاديمي الإكلينيكي وغيرها من مؤسسات الاعتماد الأكاديمي .

وللجامعة ثلاثة فروع في عدة مدن مجاورة هي: Armstrong, Kittaning, Punxsutawney وتقـــع الجامعـــة فـــي وسط مدينة إنديانا ، وحرم الجامعة Campus مفتوح على المباني المجاورة للجامعـــة .

---

(*) أستاذ اصول التربية ـــ ووكيل كلية التربية - جامعة المنصورة .

بدأت الدراسة بالجامعة عام ١٨٧٥ فى مبنى واحد (يشغل إدارة الجامعة الآن ) يسمى Suton Hall وكـــان عدد الطلاب ٢٢٥ طالب وهم طلاب كلية التربية فى ذلك الوقت ويبلغ عدد الطلاب حاليا حوالـــى ١٣ ألف طالب ينتمون إلى حوالى ٣٦ ولاية أمريكية ، ويوجد بالجامعة طلاب من جنسيات مختلفة من حوالى ٥٥ دولة . وللجامعة عدة هيئات (مجالس) ترسم سياسة التعليم بها هى :

- هيئة ( لجنة ) حكام الولاية للتعليم العالى
  Board of Governors State system of higher Education
- مجلس أمناء الجامعة — Council of Trustless
- المجلس التنفيذى للجامعة — Executive officers

إدارة الجامعة : Administration

يدير الجامعة مجلس تنفيذى برأسة رئيس الجامعة ويعاونة خمسة نواب هم :

- نائب رئيس الجامعة للشئون الأكاديمية
  Provost and vice president for academic affais
- نائب رئيس الجامعة لاعمال الإدارة — Vice president for administration
- نائب رئيس الجامعة للتمويل — Vice president for Finance
- نائب رئيس الجامعة للتقدم العلمى ( للتطوير المؤسسى)
  Vice president for Institutional Administratio
- نائب رئيس الجامعة لشئون الطلاب — Vice president for student affairs

ويعيـــن رئـــيس الجامعة عن طريق الإعلان عن الوظيفة ، ويختار من بين أفضل المتقدمين بواســطة مجلس أمناء الجامعة ، ويعين نواب رئيس الجامعة عن طريق الإعلان أيضا ويوافق على تعينهم رئيس الجامعة وله أن يجدد عقودهم أو ينهيها .

ومعظـــم وظائف الإدارة العليا بالجامعة يتم شغلها عن طريق الإعلان والاختيار من بين أفضل المتقدمين ، ونفس الشيء يحدث عن تعيين عمداء الكليات ووكلاء الكليات ، ويمكن أن يكون العميد أو الوكـــيل بدرجة أستاذ مشارك وبالنسبة لرؤساء الأقسام فى الكليات يتقدم للترشيح من يرغب ابتداء من درجـــة أســـتاذ مساعد Assistant Prof ويوافق علية أغلبية أعضاء هيئة التدريس بالقسم وللعميد أن يعترض على ترشيح القسم .

**التمويـــل : Finance**

يتم تمويل التعليم بالجامعة من خلال عدة مصادر رئيسية هى :

- تمول الولاية ( ولاية بنسلفانيا التى تتبعها الجامعة )
- مصروفات الطلاب .
- الحكومة الفيدرالية ( حكومة الولايات المتحدة الأمريكية ) .
- المراكز البحثية التى تسوق خدماتها لمجتمع الجامعة .

وتشـــكل مصـــروفات الطلاب المصدر الرئيسى لتمويل برامج الدراسة بالجامعة حيث يدفع الطالـــب مصروفات دراسية حوالى ٩,٥ ألف دولار سنويا للطالب من داخل الولاية ، حوالى ١٥ألف دولار للطالـــب مـــن خـــارج ولاية بنسلفانيا ، وتوجد منح للمتفوقين ، وكذلك للمحتاجين هذا بالنسبة لطـــلاب المرحلة الجامعية الأولى Undergraduate أما طلاب الدراسات العليا Graduates يتكلف الطالـــب حوالـــى ٤ ألاف دولار لكـــل سنة دراسة إذا كانت الدراسة منتظمة (Full – time) طول الوقت ، وإذا كانت الدراسة بنظام منقطع (Part – time) لبعض الوقت ،ويدفع الطالب ٢١٠ دولار عن كل ساعة معتمدة Crdict hour ومن يثبت جدارة من الدارسين يحصل على جوائز عينية (مالية) كمـــا يحصـــل على منح Scholarship مجانية للدراسة ، ويمكن أن يستعان به فى التدريس كمعاون لأعضاء هيئة التدريس .

**الجامعة وخدمة المجتمع : Community Service**

تقـــدم جامعـــة إيديانا خدمات عديدة للمجتمع ، بعضها مدفوعة الأجر وبعضها بالمجان ، من خلال عدة مراكز جامعية حوالى ٣٨ مركز فى مجالات كثيرة ، من أهم المراكز ما يأتى :

- معهد البحوث وخدمة المجتمع Institute For Research And Community
- مركز علم النفس التطبيقى Applied psychology center
- مركز التعداد السكانى Genius data center
- مركز دراسة الطفل Child study center
- مركز اقتصاديات التعليم Economics Education center
- مركز تصميم التعليم Instructional Design center
- مركز محو الأمية Literacy center

- مركز الإحصاءات التربوية Statistics Education center
- مركز إعداد معلم العلوم والرياضيات والتكنولوجيا
Teacher Education center for science , Mathematics and Technology
- مركز الذكاء ( التميز ) Teaching Excellence center
- مركز الإعداد المهنى للأفراد **Vocational personnel preparation**

**نظام الدراسة بالجامعة :**

ينقسم العام الدراسى إلى ثلاثة فصول هى :

- **فصل الخريف :** Fall semester
يبدأ فى نهاية أغسطس غالبا وينتهى فى منتصف ديسمبر تقريبا.
- **فصل الربيع :** Spring semester
يبدأ فى منتصف يناير تقريبا وينتهى فى منتصف مايو
- **فصل صيفى :** Summer session
ينقسم إلى قسمين session 1, session 2

القسم الأول يبدأ من الأسبوع الأول من يونيو وينتهى فى الأسبوع الأول من يوليو ، والقسم الثانى يبدأ من نهاية القسم الأول وينتهى فى منتصف شهر أغسطس ومدة كل قسم منها حوالى (٥-٦ أسابيع ) .

وتعتمد الدراسة على نظام الساعات المعتمدة الذى يتيح للطالب اختيار المقررات التى تناسبة والتخصص الذى يرغبة ، ويمكن للطالب أن يغير التخصص وتحسب له الساعات التى درسها فى حالة قربها من التخصص المحول إلية .ويدرس الطالب مقررات حرة عامة (متطلبات جامعة) Liberal courses ومقررات للكلية Collegeومقررات تخصص بالأقسام Major .

والدراسة بالجامعة إما تكون طول الوقت Full – time أو لبعض الوقت Part – time حسب رغبة الطالب .

**القبول والتسجيل بالجامعة : Admission and Registration**

بعد حصول الطالب على شهادة المدرسة الثانوية العليا High school أو الشهادة المعادلة يتقدم لامتحان الاستعداد المدرسى ( Scholastic apptitude test ( SAT للقبول بالجامعة ، وبعد

أداء الامـــتحان يـــتم ترتيب الطلبة المتقدمين وفقا لدرجاتهم فى هذا الامتحان . ويتم قبولهم على هذا الأســـاس بحسب الأعداد التى يمكن أن تقبلها الجامعة كل فصل دراسى . وتوجد مواعيد محددة للقبول والتسجيل لكل فصل دراسى وعلى كل طالب الالتزام بهذه المواعيد .

وتستخدم أساليب عديدة فى التدريس فى المحاضرة Class لا تعتمد على الحفظ والاستظهار ولا يزيد عدد الطلاب عن عشرين طالب ، فى بعض الاحوال يمكن أن يكون ثلاثين وتستخدم أساليب الـــتعلم الذاتـــى والحـــوار والمناقشة ومشروعات البحوث التى يقوم بها الطلاب مصحوبة ببرنامج فى التخطيط التعليمى .

وتقدم الجامعة برامج إعداد للطلاب المستجدين Freshmen تهدف إلى تعريف الطلاب بنظام التعلـــيم بالجامعة وأهدافها وكيفية الحصول على المعلومات حول القبول والتسجيل والخرج والإسكان والتمويل والمنح وغيرها من أمور حياة الجامعة وكذلك المجتمع المحيط بها .

**متطلبات التخرج : Requirements of Graduation**

حـــتى يـــتخرج الطالـــب ويحصـــل علـــى درجة البكالوريوس فى العلوم أو فى الآداب فى التخصصـــات المخـــتلفة التى تقدمها الجامعة علية أن يتم دراسة ١٢٤ ساعة على الأقل تتضمن حوالى ٥٣ ساعة دراسات حرة (متطلبات جامعة ) University Requirements ويجب أن يحصل على تقديـــر تـــراكمى متوسط = ٢نقطة Cumulative Grade – point Average (CPA) فى المواد الحـــرة (الاختـــيارية ) كمـــا يحصل على ٢ نقطة معدل تراكمي فى مواد التخصص الرئيسي و (أو) الفرعي .

ويـــتم تقويم الطالب طوال الفصل الدراسي خلال مشروعات البحوث التى يقوم بها ومناقشته وتفاعلة فى المحاضرة وعرضة للأحداث الجارية فى المجتمع التى ترتبط بالموضوع ( المحاضرة ) أو المقـــرر الدراســـى وأوراق العمل التى يعدها . والتقويم مستمر لكل الأعمال التى يعرضها الطلاب أول بأول .

وتوجـــد مصـــادر مساعدة للتعلم مثل مكتبات الجامعة والأقسام ومعامل الكمبيوتر والأفلام التعليمية والأنشطة والرياضية والاجتماعية .

وتمنح الجامعة الدرجات العلمية الآتية (لطلاب المرحلة الجامعية الأولى )

- درجة البكالوريوس فى الآداب فى تخصصات عديدة .
- درجة بكاوريوس العلوم فى التربية فى تخصصات تربوية.
- درجة البكالوريوس فى العلوم فى تخصصات عديدة .

كمـــا تمــنح درجــات الماجستير والدكتوراه فى تخصصات العلوم والآداب والتربية الإدارة وغيرها.. لطلاب الدراسات العليا .

**كليات وأقسام الجامعة**

توجــد ســبع كليات بجامعة إنديانا تمنح درجات علمية على مستوى الدرجة الجامعة الأولى (الــبكالوريوس ) كمـــا توجــد كلية أخرى خاصة بالدراسات العليا Graduate school ترتبط بكل كلــيات الجامعـــة ، وبالجامعـــة أقسام عديدة تخدم معظم أو كل كليات الجامعة وبين الأقسام وبعضها البعض وكذلك بين الكليات ترابط كبير .

والكليات السبع التى تشتمل عليها الجامعة هى :

١- كلية التربية وتكنولوجيا التعليم .
٢- كلية الإدارة وتكنولوجيا المعلومات .
٣- كلية الفنون الجميلة .
٤- كلية الصحة والخدمات الإنسانية .
٥- كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية .
٦- كلية العلوم الطبيعية والرياضيات .
٧- كلية التعليم المستمر

وهــناك مدرسة الجامعة University school هى قسم من أقسام كلية التربية وتتضمن كل كلية عدة أقسام علمية تخدم الطلاب فى كل التخصصات على مستوى البكالوريوس والدراسات العليا. ولا توجد أقسام متكررة على الاطلاق، والقسم العلمى له كيان متميز ويقدم مقررات لطلاب الجامعة. ولاتجــد مثلا قسما للغات فى كلية ما وقسم آخر للغات فى كلية أخرى ، فقسم اللغة الانجليزية مثلا هو قســم واحد يوجد بكلية الإنسانيات والعلوم الإجتماعية ويقدم مقرراتة لجميع طلاب الجامعة ، ونفس

الشيء لكل الأقسام الأخرى قسم واحد للرياضيات وواحد للكيمياء وواحد لأصول التربية وواحد لعلم النفس... وهكذا .

**كلية التربية وتكنولوجيا التعليم بجامعة إنديانا :**

**College of Education and Educationl technology**

تقـــدم كلية التربية بالجامعة خدماتها للمجتمع فى مجال إعداد المعلمين منذ أكثر من مائة عام مع بداية إنشاء جامعة إنديانا عام ١٨٧٥م .

وتقدم أقسام الكلية المختلفة حوالى ٢٥ برنامجا على مستوى درجات البكالوريوس والماجستير والدكتوراه .

وعلى مستوى البكالوريوس تقدم برامج فى إعداد المعلم ( ابتدائى – طفولة مبكرة – ثانوى – مهنى – تربية خاصة ) وبرامج فى وسائل الاتصال وإعادة التأهيل بالإضافة إلى برامج متنوعة فى الدراسات العليا فى مجالات عديدة منها التعليم الأساسى والتعليم العالى والإرشاد النفسى وتكنولوجيا التعليم .

وتقـــدم الكلـــية برامجها لحوالى ٥٠٠ طالب كل فصل دراسى كما تقدم برامج تدريب لحوالى ٦٠٠ مدرس كل عام .

وتشتمل الكلية على الأقسام العلمية الآتية :

- قسم تعليم الكبار والتعليم المستمر .
- قسم وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم .
- قسم أصول التربية .
- قسم علم النفس التربوى والمدرسى .
- قسم الدجراسات المهنية فى التربية .
- قسم التربية الخاصة والخدمات العلاجية .
- قسم مدرسة الجامعة University school

الدرجات العلمية التى تمنحها كلية التربية :

Bechelor of science in Education (B.S.ED)

١ – بكالوريوس العلوم فى التربية :

( أ ) التعليم الآبتدائى Elementary education

( ب) الطفولة المبكرة Early childhood education

( ج) التعليم الثانوى Secondary education

(فى التخصصات التالية ) :

- اللغات (انجليزى – فرنسى – ألمانى – أسبانى )
- العلوم الاجتماعية
- الرياضيات – الكمياء – البيولوجى – الفيزياء ......
- التربية الرياضية والصحية
- الاقتصاد المنزلى
- الفن والموسيقى
- إدارة الأعمال

( د ) التربية الخاصة : للأفراد غير العاديين .

(هـ) التعليم المهنى / التقنى .

٢ – بكالوريوس العلوم فى : **Bachelor Of Science Degree ( B. S )**

( أ ) التأهيل المهنى

( ب) وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم .

٣– على مستوى الدراسات العليا : **Graduate School**

( أ ) درجة الماجستير فى التربية Master S Degree (M. ed )

فــى تخصصـــات تعليم الكبار والتعليم المستمر ، الطفولة المبكرة ، التربية الخاصة ، التربية الرياضـــية ، والموسيقية ، والفنية ، وعلم النفس التربوى ، وتعليم الرياضيات ، وشئون الطلاب فى التعليم العالى ...... الخ

( ب) درجة الدكتوراة فى التربية Doctor Degree ( D.Ed )

– فى تخصصات التعليم الابتدائى ، علم النفس المدرسى ، القيادة التربوية .

**متطلبات التخرج ( الحصول على البكالوريوس فى التلربية )**

للحصـــول على هذه الدرجة يجب أن يتم الطالب دراسة ١٢٤ ساعة معتمدة على الأقل ، فى ثلاث مجموعات من المقررات الدراسية :

١- مجمدوعـــة المواد الحرة التى يختار منها الطالب ويدرس الطالب فيها (٥٢ – ٥٥ ) ساعة معتمدة وهى متطلبات الجامعة .

٢- مجموعة التخصص الرئيسى للطالب حسب أقسام التخصص ( متطلبات التخصص )

٣- مجموعة التربية ( كلية التربية ) وعددها ٣٠ ساعة معتمدة تتضمن المقررات التالية :

**مقررات الاعداد المهنى لطلاب التربية**

| المقـــــــرر | عدد الساعات |
|---|---|
| التكنولوجيا للتعليم والتعلم ( تكنولوجيا التعليم ) | ٣ |
| علم النفس التربوى | ٣ |
| الاختبارات والمقاييس | ٣ |
| تدريس طلابى ( ١ ) | ١ |
| تدريس طلابى ( ٢ ) | ١ |
| القانون المدرسى | ١ |
| التربية الأمريكية النظرية والممارسة | ٣ |
| أساليب وطرق التدريس مادة التخصص | ٣ |
| التربية العملية ( فصل دراسى ) | ١٢ |
| المجمـــــــــــوع | ٣٠ |

والطلاب الراغبون فى تغيير تخصصهم الذى درسوا فيه إلى تخصص فى كلية التربية ليعدوا معلمين لابد لهم من الحصول على معدل ( ٢,٥ ) على الأقل ( المعدل التراكمى ) .

ومن الأمور التى تلفت الانتباه أن هذا المعدل سوف يرتفع إلى ( ٢,٨ ) فى فصل الربيع عام ٢٠٠٢ ثـم يرتفع إلى ( ٣ ) فى فصل الربيع عام ٢٠٠٣ ويعلن هذا الطلاب ليكونوا على علم بهذا التعديل قبلها بعامين وفى هذا تجويد لبرامج إعداد المعلم .

ثانياً : تجارب تستحق الدراسة

١- مدرسة الجامعة : University School

هــذه المدرســة ملحقــة بكلية التربية وهى قسم علمى من أقسام الكلية وتقدم المدرسة برامج تعليمــية لأطفال الحضانة ورياض الأطفال حتى سن ست سنوات ثم تعليم ابتدائى مدته ست سنوات . بالإضــافة إلــى هذا تقدم المدرسة خبرات بحثية عديدة ومتنوعة لطلاب وكليات جامعة إنديانا . كما تقــوم أعضــاء هيــئة الــتدريس بكلية التربية بتطبيق خبراتهم وتجاربهم فى هذه المدرسة وهى حقل تجريبى هام لطلاب الجامعة وكذلك لطلاب الدراسات العليا . ويستمر الطفل فى المدرسة حتى تنتهى مــرحلة التعلــيم الابــتدائى .ومعظــم القائمين بالتدريس فى هذه المدرسة من الحاصلين على درجة الدكــتوراه فى التربية فى مختلف التخصصات . وتدير المدرسة دكتورة حاصلة على الدكتوراة فى الإدارة وهــى بدرجــة رئــيس قسم Chairperson والدراسة لمدة ثلاثة فصول : الربيع والخريف وفصــل صــيفى ، والفصــل الصيفى اختيارى للتلاميذ واجبارى لمن تواجههم صعوبة فى القراءة والكــتابة ( بطيء التعلم ) . والقبول بالمدرسة لأبناء العاملين فى الجامعة ( أعضاء هيئة التدريس ، موظفــون ، عمال ، طلبة يدرسون بالجامعة ) . يوجد بالمدرسة حوالى ١٢٦ تلميذ وكثافة الفصل لا تــزيد عن ٢٠ تلميذ يدفع التلميذ حوالى ٣ آلاف دولار . لا توجد كتب مدرسية ولا واجبات مدرسية وكــل العملية التعليمية تحدث داخل الفصل فقط ، وتقوم على أساس التفكير وحل المشكلات . ويبدأ الــيوم الدراســى فــى الثامنة والنصف صباحاً وينتهى الثالثة بعد الظهر وتقدم وجبة غذائية لتلاميذ المدرسة يتحملها أولياء الأمور . ومن لا يستطيع تدفع له الجامعة ثمن هذه الوجبة ( ٢,٢٥ دولار ) .

٢ - كلية المتفوقين : Honors College

هــى كلــية تقدم برامج للمتفوقين من الطلاب ( سواء الجدد أو من مضى عليهم فى الجامعة بعــض الوقــت وحققــوا تميزا دراسيا فى كل التخصصات ) . وتهيىء الكلية مناخا تعليميا متفردا للطلاب ويؤمل منهم أن يكونوا أستاذ بالجامعة . ويدرس طلاب هذه الكلية بالجامعة . ويدرس طلاب هــذه الكلــية بــرامج علمية متقدمة ومتفردة .والاقامة داخلية بهذه الكلية بشكل عام إلا إذا لم يرغب الطالــب فــى هــذا والطالب المستجد الذى يرغب فى الالتحاق بهذه الكلية لابد أن يجتاز امتحانات متمــيزة. أمــا الطالــب الــذى قضى بعض الوقت فى الدراسة بالجامعة فيشترط لقبوله بهذه الكلية الحصــول علــى معدل تراكمى لا يقل عن ٣,٢٥ نقطة وحتى يستمر فى الكلية يجب ان يحتفظ بهذا

المعدل علـى الأقـل . ومن المقررات المتقدمة التى يدرسها الطلاب مقرر LBST499 وهو من المقـررات الـتى تهـتم بقدرات التحليل والتركيب وتحدى القدرات العقلية للطلاب من خلال دراسة موضـوعات وقضـايا حيوية حالية مستقبلية تعتمد على حل المشكلات والابتكار وأجزاء مشروعات بحوث وتقديم أفكار جديدة .

٣ – كلية التعليم المستمر : The School Of Continuing Education .

وهـى من الكليات التى تمنح درجة البكالوريوس فى الدراسات العامة خاصة للكبار ( برامج دراسية بعض الوقت Part – time) كما تقدم برامج لتعليم الكبار بدون الحصول على درجة علمية. وتقدم هذه الكلية كورسات ( مقررات دراسية ) للطلاب من التخصصات الأخرى فى كليات الجامعة لهـا علاقـة بهـذه التخصصات . وتهتم هذه الكلية بتقديم برامج ذات صفة مهنية وظيفية ( التوجيه المهنى والوظيفى والفنى ) لمنح شهادات فى التعليم التعاونى ، والتعليم التقنى . وتقدم برامج عامة فى التوعـية الصحية والتكنولوجيا وإدارة الأعمال . وتعقد المؤتمرات اللازمة لتطوير المجتمع ويتبع هذه الكلـية مركز تدريب حقوق الإنسان . ويدير هذه الكلية عميد حاصل على درجة الدكتوراه ويساعده فى عمله وكيل حاصل أيضا على درجة الدكتوراه .

كلية الدراسات العليا والبحوث : Graduate School and Research

هى كلية تقدم خدماتها لكل كليات الجامعة التى تقدم برامج للحصول على درجات الماجستير والدكـتوراه . ولها عميد يساعده وكيلان أحدهما للشئون الإدارية والأخر للبحث العلمى .وتقدم هذه الكلية برامج الماجستير فى التخصصات التالية :

- تعليم الكبار والتعليم المستمر – الفنون – الفيزياء – علم الاجتماع
- الكيمياء – خدمات الإرشاد – الجريمة
- اللغة الإنجليزية : عام – الأدب – تدريس اللغة الإنجليزية
- الجغرافيا – التاريخ – العلاقات بين العمل والصناعة – الموسيقى .
- شئون الطلاب فى التعليم العالى
- الطفولة المبكرة – علم النفس التربوى – تعليم فئات خاصة .
- محو الأمية – تدريس الرياضيات – ماجستير فى التربية .......إلخ .

كما تقدم برامج الدكتوراه فى التخصصات التالية :

- الدكتوراه فى التربية ( دراسات القيادة والإدارة )
- دكتوراه الفلسفة فى ( الدراسات القيادة والإدارة )
- دكتوراه الفلسفة فى علم النفس الإكلينكى
- دكتوراه الفلسفة فى علم الجريمة
- الدكتوراه فى التربية والمناهج
- دكتوراه الفلسفة فى اللغة الإنجليزية
- الدكتوراه فى التربية ( علم النفس المدرسى )

بالنسبة لدرجة الماجستير يمكن الحصول عليها بنظام الدراسة كل الوقت ( انتظام ) Full-time أو بنظام بعض الوقت Part-time . وهناك نظامان أحدهما يقدم الباحث رسالة مع كورسات والآخر بدون رسالة ( كورسات فقط ) وللكلية قواعد ونظم تنظمها اللوائح الخاصة . ويوجد منسق للدراسات العليا بكل كلية هو حلقة الوصل مع كلية الدراسات العليا.

٤- جامعة القسم العلمى الواحد .. لا جامعة الأقسام المتكررة :

هى تجربة مفيدة بكل المعايير ، حيث أن القسم العلمى فى الجامعة يخدم معظم الأقسام فى الكليات ذات العلاقة بهذا القسم فمثلا قسم اللغة الإنجليزية ( أحد أقسام كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية ) يقدم مواد دراسية ( كورسات ) لكل أقسام وكليات الجامعة ولا يوجد له قسم مقابل (متكرر ) فى كلية التربية مثلا . وقسم الرياضيات ( أحد أقسام كلية العلوم الطبيعية والرياضيات ) يقدم كورسات لكل أقسام وكليات الجامعة ولا يوجد قسم متكرر فى أى كلية أخرى ، وهكذا أقسام علم النفس وأصول التربية والكمياء والفيزياء والاجتماع والإدارة والتسويق ...... إلخ . جميعها لا يوجد لها أقسام مناظرة . وجامعة القسم الواحد فيما أعتقد جامعة متميزة تراعى التخصصات الدقيقة وتحترم التخصص العلمى وتؤكد على القيمة الاقتصادية للتعليم وتوفير الموارد المادية والبشرية وتستغلها الاستغلال الأمثل ويرتبط هذا بجذب الكفاءات المتميزة لهذه الأقسام عن طريق الإعلان ( لا التعيين ) ويختار أفضل المتقدمين لشغل وظائف أعضاء هيئة التدريس بالأقسام العلمية المختلفة .

• - التعليم عن بعد : Distance Education ( On –time )

صـــيغ التعليم عن بعد عديدة – كما هو ومعلوم مثل الراديو ، التلفاز ، الرزم التعليمية ، ... إالخ . وإحدى الصيغ الجديدة للتعليم عن بعد بواسطة On-Line Education ومفهوم هذا الأسلوب الجديـــد فـــى التعليم يعنى أن الدارس يستطيع التعلم والحصول على الدرجة العلمية ( بكالوريوس - ماجســـتير – دكـــتوراه ) وهو فى منزله . ويمكنه أن يتحاور مع زملائه الدارسين من اى مكان فى العـــالم بواســـطة جهاز الكمبيوتر متصل بشبكة الإنترنت . حيث يقوم المدرس ( المحاضر ) بإدارة الـــبرنامج الدراســـى مـــع الدارسين من مختلف أنحاء العالم بواسطة فتح ما يسمى غرف دراسية – Chat rooms وتخصـــص Roomلكـــل دارس ويكتـــب الدارس أسئلته واستفساراته ليجيب عنها الأســـتاذفى نفس اللحظة ، كما يتم امتحان الطلاب أيضاً بنفس الطريقة ويكلفون بالأعمال المختلفة من قـــراءة كتب وكتابة بحوث و ....إلخ ثم يعرضها بواسطة On-Lineعلى بعضهم ليتنافسوا فيها ثم يرى المنافسة الأستاذ المحاضر ويقيم جهد كل منهم ويضيع هذا الأسلوب فى الاعتبار طريقة التعليم الـــتعاونى Cooperative Learning ويســـاعد في استخدام أسلوب التدريس On- Line برنامج Messenger فى عدة مواقع على الإنترنت منها :

www.yahoo.com
www.hotmail.com

ثالثاً : ختام .. دروس مستفادة

فـــيما يلى يمكننى أن أعدد – فى إيجاز بعض الدرس المستفادة والتى يمكن ان تدرس بشكل متأن حتى يمكن الاستفادة منها :

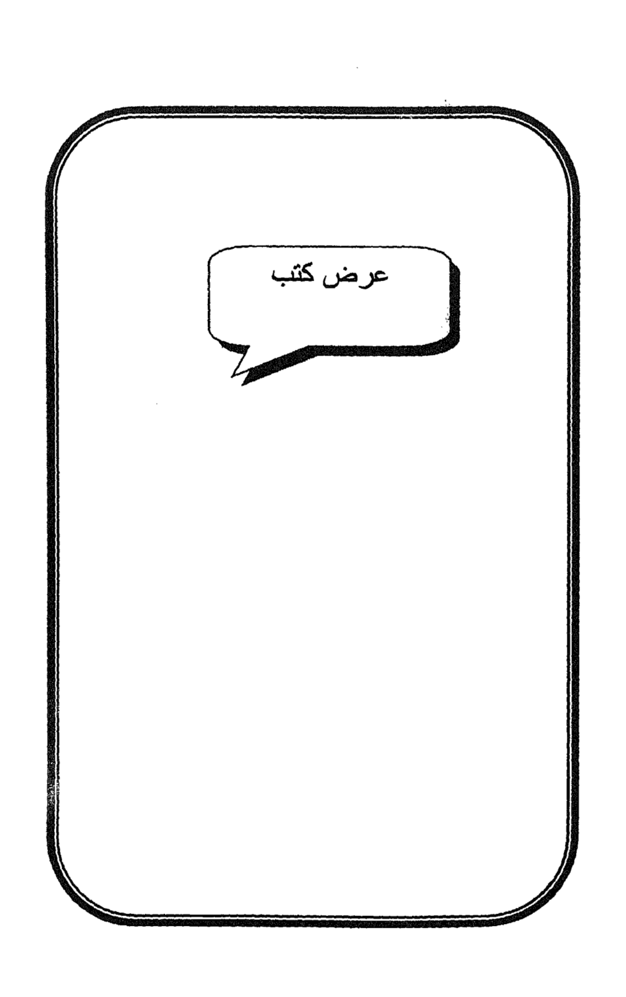
– كلية متخصصة للدراسات العليا ترتبط بكليات الجامعة من خلال منسقين لكل كلية دعما لجودة البحث العلمى وترشيدا للإنفاق وضمانا لعدم الإهدار التربوى .

– مدرســـة الجامعة تجربة مثيرة ومفيدة فى نفس الوقت كميدان تجريبى عملى تطبق فيه التجارب التربوية الحديثة .

– قســـم ( شعبة ) عملي لشئون الطلاب فى التعليم العالى تمنح من خلاله درجة علمية متخصصة فى إدارة شئون الطلاب والتعليم العالى .

– كلـــية جامعية للتعليم المستمر تهتم بالنماذج والتجارب الجديدة فى مجال التعليم وخدمة المجتمع لنكون بحق ( المجتمع المتعلم ) فى القرن الحادى والعشرين .

- جامعــة القســم العلمــى الواحد ، لا جامعة الأقسام المتكررة حتى يمكن الاستخدم الأمثل للقوة البشرية والموارد المادية .
- خدمات البحث العلمى هامة وضرورية لخلق كوادر بحثية مؤهلة قادرة على التطوير، والتأكيد علــى استخدام الإنترنت في البحث العلمى وتوفير هذه الخدمة للطلاب والباحثين وتطوير العمل الإدارى من خلال استخدام شبكة الإنترنت.
- تفعــيل الأداء الجــامعى فى المحاضرات والاهتمام بالكتب المرجعية والمصادر البحثية واعداد محــتوى المــواد الدراســية Syllabus مسبقا وتكون فى متناول الطالب أولا بأول مع تطوير أساليب التقويم لتشمل المناقشة والبحث والعرض والتفاعل فى حجرات الدراسة .


عرض كتب

# التربية فى الوطن العربى
# على مشارف القرن الحادى والعشرين (*)




عـــرض: د.مهنى محمد إبراهيم غنايم (**)

هـــذا الكتاب ضمن سلسلة كتب ومراجع علمية محكمة ( مستقبليات ) تعالج قضايا التجديد والإبـــداع فى التربية وفروع العلم الاجتماعى ويشرف على إصدار هذه السلسة نخبة متميزة من كـــبار العلمـــاء فى كافة فروع المعرفة الإنسانية ينتمون إلى هيئة تحرير **مجلـــة مستقبل التربية العربـــية التى يصدرها المركز العربى للتعليم والتنمية** . والكتاب الذى أعرض له يتناول قضية مـــن أهـــم القضايا المستقبلية ، إذ يستشرف معالم التربية العربية فى القرن الحادى والعشرين ، متناولا هذه القضية فى تسعة فصول :

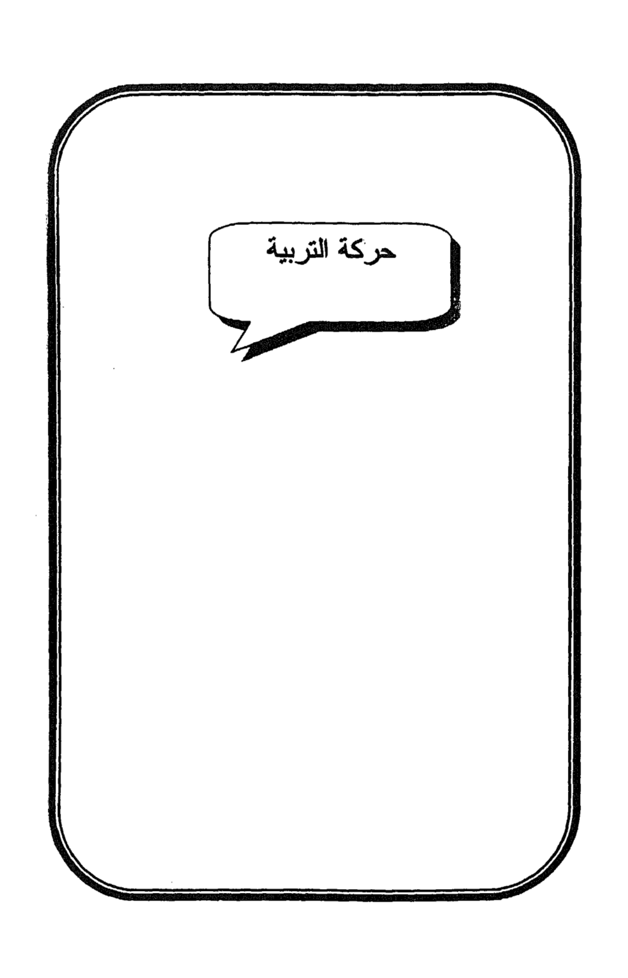
- الفصل الأول : حول المشروع التربوى العربى وإرهاصات القرن الحادى والعشرين ، يتناول إرهاصـــات المشروع النهضوى التربوى العربى ، وسمات القرن الحادى والعشرين ، ودور التربية فى تحديث المجتمع العربى لمواجهة متطلبات هذا القرن .
- الفصـــل الثانى : حول الرؤية الموسعة للتنمية والتربية فى الوطن العربى ، ويعرض علاقة التربـــية والمجـــتمع والتنمية ، والتغيرات السياسية الاجتماعية الاقتصادية لخلق بيئة مناسبة لتحسين أوضاع المرأة والإصلاح الإدارى .
- الفصـــل الثالث : عن العولمة وانعكاساتها فى الوطن العربى ، يتناول أنواع العولمة وعولمة الاقتصاد والأبعاد التربوية للتحدى الاقتصادى والعولمة الثقافية والسياسية ومواجهة تحديات العولمة تربويا .
- الفصل الرابع : عن التربية المستمرة فى عالم عربى متغير ، يتناول خصائص فلسفة التربية المستمرة ونموذج منتدى الفكر العربى لتطوير التربية العربية ومبررات الأخذ بفلسفة التربية المستمرة وملامح الاستراتيجية العربية للأخذ بفلسفة التربية المستمرة .

---

(*) عـــبد العزيـــز بن عبد الله السنبل التربية فى الوطن العربى على مشارف القرن الحادى والعشرين ، (الاسكندرية - المكتب الجامعى الحديث ، ٢٠٠٢ ) .

(**) أستاذ التخطيط التربوى واقتصاديات التعليم ، ووكيل كلية التربية لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة – جامعة المنصورة

- الفصـل الخـامس : حول المشهد المعاصر للنظام التربوى فى الوطن العربى ، يتناول واقع التعلـيم وإدارتـه وتمويله ومناهجه وطرق التدريس والمعلم والمبانى المدرسية والتربية قبل المدرسـة والتعلـيم الابـتدائى والأمية فى الوطن العربى والتعليم الثانوى العام والمهنى ، والتقويم وكفاية النظام التربوى ، كما يتناول هذا الفصل تربية الأطفال الموهوبين والمعاقين وذوى الاحتـياجات الخاصـة والتعلـيم الأهلى وواقع تعريب التعليم والعلاقة بين المدرسة والمجتمع.
- الفصـل السـادس : عن التعليم العالى ومبررات الأخذ بالتعليم عن بعد فى الوطن العربى ، يعرض فيه سمات الجامعات العربية وموقف الدول العربية إزاء الطلب المتزايد على التعليم الجامعى والإشكاليات التى تواجهه والتحولات العشر التى ينبغى للتعليم العالى أن يسير وفقا لهـا ، ثم يتناول هذا الفصل مدخل التعليم عن بعد ومنطلقاته الفلسفية وحاجة الوطن العربى للأخذ به ومبررات التوسع فيه والاعتبارات الكمية والنوعية للأخذ بأساليب التعليم عن بعد .
- الفصـل السـابع : حـول إشكاليات وتحديات التربية فى الوطن العربى ، يتناول الأوضاع السـكانية والجغرافـية والتعليمـية والاقتصـادية فى الوطن العربى ، والنواحى الإيجابية والانجازات والإشكاليات التى تستدعى وقفة جادة ، ثم سيناريوهات المستقبل العربى .
- الفصل الثامن : حول تجارب الدول فى مجال الإصلاح التربوى ، يعرض مفهوم وإشكاليات الإصـلاح الـتربوى ، ورؤيـة المنظمات العربية والدولية للإصلاح والتطوير التربوى ثم يعـرض تجارب أمريكا وكندا وبريطانيا وأوربا وافريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية والكاريبى واخيرا الدروس المستفادة من الرؤى والتجارب الدولية لإصلاح وتطوير التربية والتعليم .
- الفصـل التاسـع : يعـرض رؤى استراتيجية لتغيير وتجويد التربية فى الوطن العربى فى مشارف القرن الحادى والعشرين .
- وهـذا الكـتاب لاغـنى عنه لباحث أو مؤلف أو متخصص فى مجال التربية والتعليم ، فهو يعرض مادة علمية دسمة ، وثقافة تربوية هامة ، وتجارب غنية ، ورؤى مفيدة فى الاصلاح والـتجديد التربوى . وبين دفتى الكتاب معلومات ثرية لاشك أنها تمثل إضافة غنية للمكتبة العربية فى أهم مجالات التربية وهو مجال ( المستقبليات ) خاصة مع بدايات الألفية الثالثة .


حركة التربية

## المؤتمر العلمى الخامس عشر
## لكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان
## الخدمة الاجتماعية والسلام الاجتماعى
## ٢٠-٢٠٠٢/٣/١٢ م




**إعداد : د .سحر فتحى مبروك** (*)

تحـت رعايــة الأستاذ الدكتور / مفيد شهاب وزير التعليم العالى والدولة للبحث العلمى والأســتاذ الدكـتور / عمـرو عزت سلامه نائب رئيس جامعة حلوان والقائم برئاسة الجامعة . نظمــت كلــية الخدمــة الاجتماعــية جامعة حلوان مؤتمرها العلمى الخامس عشر عن " الخدمة الاجتماعــية والســلام الاجتماعى " .ورأس المؤتمر الأستاذ الدكتور / رشاد أحمد عبداللطيف – عمــيد الكلية ، وأمانة الأستاذ الدكتور / محمد رفعت قاسم ، وذلك بقاعة الأستاذ الدكتور / حسن حسنى بحرم الجامعة بالإضافة إلى قاعات الكلية بعين حلوان . وقد شارك فى المؤتمر العديد من أعضاء هيئات التدريس بالكلية وكليات وعاهد الخدمة الاجتماعية ، والتربية ، ومراكز البحوث ، وكذا أقسام الخدمة الاجتماعية بجامعات الوطن العربى ( السعودية – قطر – الامارات – الكويت – البحرين ) .

وقد دارت فعاليات المؤتمر على مستويين :

الأول : دائرتى حوار لتدارس أوراق العمل الرئيسية (عدد ١٠ أوراق ) مقدمة من بعض أعضاء هيئات التدريس بالكلية والكليات والمعاهد الأخرى .

الثانى : مجموعة البحوث العلمية التى قدمت إلى المؤتمر من العديد من أعضاء هيئات التدريس من كليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية فى مصر والوطن العربى، والتى بلغت (٥٨) بحثاً .

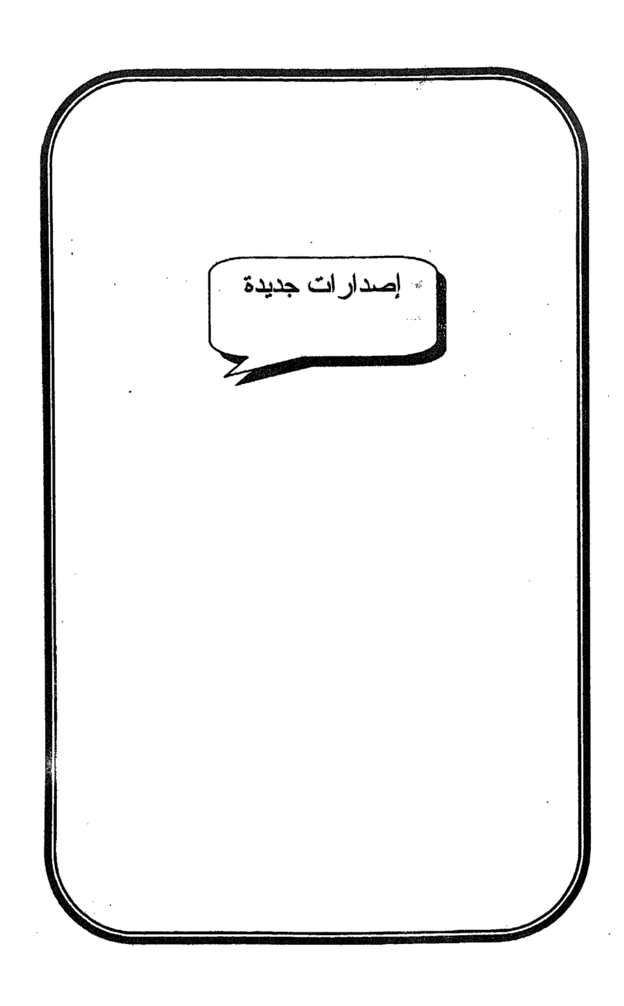
وإنطــوت فعالــيات المؤتمــر – سواء دوائر الحوار أو البحوث – تحت المحاور التسعة للمؤتمر والتى تناولت الأبعاد المختلفة لتحقيق السلام الاجتماعى ، وهى : البعد الاجتماعى ، البعد القانونى، البعد الشرطى ، البعد الصحى ، البعد الدينى ، البعد الإسكانى .

---

(*) مدرس بالمعهد العالى للخدمة الاجتماعية ببنها .

وقد إنتهى المؤتمر بتقديم مجموعة من التوصيات لعل من أهمها ما يلى :

- ضـــرورة إقامة المشروعات وتنفيذ البرامج لتنشيط المشاركة الشعبية وتفعيلها ، وكذلك تلك التى تؤدى إلى تحقيق العدالة الإجماعية المطلقة من إطلاق الحريات وإحترام حقوق الإنسان بما ينشر السلام الإجتماعى ويدعمه.
- الاهــتمام بتطوير المناطق العشوائية لأنها أحد العوامل المهددة للسلام الاجتماعى من خلال دراسة أحوالها قبل وبعد التطوير .
- تنظيم برامج وآليات لإكتشاف القيادات الطبيعية المحلية وتنمية مهاراتها وتفعيلها .


إصدارات جديدة

1 - **Uchida, D. with, Cetron, M. and, McKenzie, F., (1996);** preparing students for The 21 st Century, American Association of School Administrators 74 Pages.

2 - **Hammond, J.s. ,Keeny, R. L., Raffia Howard, (1998);** Smart Choices: A practical Guide to Making Better D ecision, Harvard Business School Press. 244 pages

3 - **Vaghefi, M. R. and Huellmentel, A. B., (1998) ;** Strategic Management For The XXIst Century , st. Lucie Press. 577 Pages.

4 - **Linstone, Harold. A., (1999);** Using Multiple Perspective to Improve performance, Artech House. 315 Page

5 - **Muther, Richard,(2000);** More Profitable planning: Six Steps to planning Anything, Management and Industrial Research publications.60 Pages.

6 - **Capezio, peter , (2000);** Powerful planning Skills: Envisioning the Future and Making it Happen . Career press. 118 Pages .

7 - **Marx, Gary, (2000);** Ten Trends: Educating Children for a profoundly Different Future, Educational Research Service .96 Pages.

8 - **Inayatullah, S. and Gidley, J ., (2000);** The University In Transformation: Global perspective on The Future of the University: Global perspective on The Futures of The University , Bergen & Garvey / Simon & Schuster . 270 page.

9 - **Wates, Nick, (2000);** The Community planning Handbook, EarthScan publication. 320 Page.

10 - **Marx, Gary, (2000);** Ten Trends: Educating Children for a profoundly Different Futures, Educational Research Service . 96 Page .

11 - **Ziman, John; (2000);** Real Science: What Is, and What it Means, UK; Cambredge University Press. 399 Page .

12 - **Nash, J. C and Nash, M, M; (2001);** A Practical Forecasting For Managers, London, Arnold Publishers. 296 Page.



# سلسلة من إصدارات مجلة مستقبل التربية العربية

*******

تتوجه هذه السلسلة الوليدة المحكمة إلى جمهور المعلمين والمتخصصين التربويين، وأولياء الأمور، وإلى كل المثقفين والمواطنين العرب، الذين لديهم رغبة صادقة فى الحصول على قاعدة عريضة ودقيقة من المفاهيم والممارسات التربوية الحديثة.

ونتصور أن هذه السلسلة منفذ جيد وجرئ للاتصال والتواصل الواسع بين التربويين فيما بينهم، وبينهم وبين الرأى العام الواعى المهتم بالمشكلات والقضايا الحيوية للتعليم والتربية، هذا الرأى العام الذى بدون دعمه الفعال، واهتمامه المستنير لا يستطيع جمهور التربويين، ولا التربية ككل أن تؤتى ثمارها كاملة.

وقد صدر عن هذه السلسلة:

**١- "الإبداع التربوى والاجتماعى : دراسات متعمقة "**
**لصفوة من كبار اساتذة علم النفس والتربية**

**٢- "التربية فى الوطن العربىعلى مشارف القرن الحادى والعشرين"**
**للدكتور عبد العزيز بن عبد الله السنبل**

ويشرف على اصدار هذه السلسة نخبة متميزة رفيعة المستوى من كبار العلماء فى كافة فروع المعرفة الانسانية

# Contents

# Contents

All Correspondence Should Be
Addressed to:
The Editor - In - Chief, Future of
Arab Education, to The Folling
Addresse
Zaher–Prof. Dia El - Din
Faculty of Education - Ain Shams
University - Roxy, Misr AL Gididah
Cairo - Egypt Fax + Tel:
4853654 M. 0105102391

# Future of Arab **Education**

Eight Year Issue
No.25
APRIL 2002

**Published by:**
**Arab Center For**
Education and
Development (ACED)

With :
**Arab bureau of**
-Education for the Gulf States
-Al- Mansoura University

## قواعد النشر بالمجلة

### قواعد عامة :

- تهـتم المجلة بنشر البحوث والدراسات الأصيلة، النظرية والتطبيقية شريطة ألا تكون قد سبق نشرها من قبل أو تقديمها للنشر فى مجلات أخرى .
- ترحـب المجلـة بالنشر فى شتى فروع التربية وعلم النفس وعلوم المستقبل ، وخاصة فى الميادين التالية: المناهج وطـرائق الـتدريس وعـلم النفس التعليمى، تكنولوجيا التعليم، اقتصاديات التعليم ، المعلوماتية والدراسات المستقبلية، الإدارة التربويةوالمدرسية ، فلسفة التربية واجتماعياتها، الصحة النفسية والتربية الخاصة، تعليم الكبار، التخطيط التربوى، التربية الدينية، القياس والتقويم التربوى، التربية المقارنة:وغيرها. وتهتم المجلة بالميادين السابقة فى علاقاتها بقضايا التنمية البشرية مع تركيز خاص على التوجيهات الاستراتيجية والمستقبلية.
- ترحب المجلة بما يصل إليها من مراجعات وعروض علمية جادة للكتب الحديثة، على ألا يزيد حجم المراجعة عن خمس صفحات.
- ترحب المجلة بنشر التقارير عن الندوات والمؤتمرات والأنشطة العلمية والأكاديمية المختلفة فى شتى ميادين العلوم التربوية والمستقبلية ، داخل المنطقة العربية وخارجها.

### شروط الكتابة :

- يقدم البحث مطبوعاً من نسختين به ملخص البحث (100-150 كلمة) باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية مع ديسك بنظام متوافق مع I B M.
- لا يزيد عدد صفحات البحث عن 30 صفحة فى (حجم الكوارتو) على وجه واحد ، مع ترك مسافة ونصف بين السطر والسطر . وفى حالات خاصة يمكن الاتفاق مع هيئة التحرير على شروط نشر البحوث التى تزيد عن هذا العدد من الصفحات.
- ما نشر فى المجلة لا يجوز نشره فى مكان آخر ، ويحق للمجلة إعادة نشره بأية صورة أخرى.
- تعـرض البحوث المقدمة للنشر – على نحو سرى- على محكمين من المتخصصين الذين يقع موضوع البحث فى صميم تخصصهم. وقد يطلب من الباحث إعادة النظر فى بحثه فى ضوء ما يبديه المحكمون.

### المصادر والهوامش :

- يشار إلى جميع المصادر فى متن البحث بذكر اسم المؤلف كاملا، وسنة النشر،ورقم الصفحة، بين قوسين هكذا مثل (محمد الغنام ، ١٩٨٢ ، ٩٥ )، ويذكر لقب المؤلف الأجنبي هكذا ( Masini , 1993 , 103) .
- تدرج المراجع فى قائمة خاصة فى نهاية البحث مرتبة ألفبائيا حسب الأسلوب التالى :

**الكتب**: اسم المؤلف، (تاريخ النشر) ، عنوان الكتاب، مدينة النشر، الناشر ، رقم الطبعة ، أرقام الصفحات.

**البحوث**: اسم الباحث، (تاريخ النشر) ، عنوان البحث، اسم المجلة ، رقم المجلة ، رقم العدد ، أرقام الصفحات.

**الجـداول**: (إن وجدت) : تكون مختصرة بقدر الإمكان ، وفى أعلى الصفحة ، ويوضع كل جدول فى أقرب مكان ممكن من المكان الذى أشير إليه فيه ، ويأتى رقم وعنوان الجداول أعلاه. .

# Future of Arab Education




Journal Strategic & Innovative Researh in Arab Educatin & Human development

Volume 8 Number 25 April 2002